



Kurkistus lasten media-arkeen

*Mitä koulu voisi oppia tytöiltä ja pojilta
mediakasvatukseen liittyen*

Salla Sofia Fornaro

Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Taiteen laitos, Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

SYKSY 2013

<div><div><div><div><div><div></div></div></div><div><div><div></div></div><div><div></div></div></div><div><div><div></div></div><div><div></div></div></div></div></div><div>Aalto-yliopisto Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu</div></div> <div>Aalto-yliopisto, PL 1100, 0076 AALTO www.aalto.fi</div> <div>Taiteen maisterin opinnäytteen tiivistelmä</div>		
Tekijä Salla Sofia Fornaro		
Työn nimi Kurkistus lasten media-arkeen : Mitä koulu voisi oppia tytöiltä ja pojilta mediakasvatukseen liittyen		
Laitos Taiteen laitos		
Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma		
Vuosi 2013	Sivumäärä 83	Kieli suomi
Tiivistelmä <p>Opinnäytetyöni on osa LATU (Lapset tuottavat) -tutkimusprojektia, jota on vetänyt Sara Sintonen Helsingin yliopistosta. Hanke on toteutettu yhteistyössä Pelastakaa Lapset -organisaation kanssa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella. LATU on tutkinut lasten digitaalista osallisuutta ja omaehtoista mediatuottamista. Projektin fokuksena on ollut yhteisöllinen ja yksilöllinen luova tuottaminen ja jakaminen sekä lasten tuottama materiaali muun muassa oppimisen sisältönä ja välineenä. Ryhmän muut jäsenet ovat opiskelijat Olli Noroviita ja Tuomas Kauppinen.</p> <p>Opinnäytetyössäni tarkastelen, miten 8–12-vuotiaat lapset käyttävät kännyköitä ja internetiä omaehtoisesti. Tätä kautta olen pyrkinyt löytämään vastauksia tutkimuskysymykseeni, mitä kouluissa toteutettava mediakasvatus voisi ammentaa lasten mediankäyttötavoista. Näkökulmani tutkimusaiheeseen on tiukasti sidoksissa taidekasvatukseen, ja keskityn mediakasvatuksen mahdollisuuksiin erityisesti peruskoulun kuvataideopetuksen kontekstissa. Tutkielmani taustalla on vaikuttanut vahvasti kriittinen pedagogiikka. Tutkimusaineistonani on ollut LATU-tutkimusryhmässä laaditun kyselylomakkeen tulokset ja ryhmän jäsenten tekemät lasten haastattelut. Internet-pohjaiseen kyselylomakkeeseen vastasi 314 lasta ja lisäksi käytössäni on ollut 17 tutkimushaastattelua, joista viidessä toimin itse haastattelijana. Haastattelujen aikana lapsia pyydettiin näyttämään ja antamaan tutkimustarkoitukseen heidän itse ottamiaan kännykkäkamerakuvia ja -videoita, jotka ovat olleet oleellinen osa tutkimusaineistoa.</p> <p>Opinnäytetyössäni tuon esiin, miten lasten media-arki koulun ulkopuolella poikkeaa suuresti koulujen media-arjesta. Lähes kaikilla lapsilla on kännykkä jo koulun alkaessa. Kännykkä on lapselle tärkeä henkilökohtainen laite, jolla perustoimintojen lisäksi muun muassa kuvataan omaa arkea. Kouluissa kännykät on pääsääntöisesti kielletty, eikä niitä juurikaan käytetä hyväksi opetuksessa. Internetiä käytetään kotona hyvin aktiivisesti, mutta koulussa sekä omaehtoisesti että opettajan ohjauksessa vähemmän. Tyttöjen ja poikien mediankäytössä vaikuttaa tämän tutkielman valossa olevan enemmän yhtäläisyyksiä kuin eroja. Kaikkiaan toiminta medioiden parissa on luonteeltaan hyvin sosiaalista, ja kavereiden kanssa yhdessä toimiessa opitaan mediataitoja. Pienet erot sukupuolten välillä liittyvät mieltymyksiin. Tytöt esimerkiksi kuvaavat kännykkäkamerallaan hieman aktiivisemmin kuin pojat, kun taas pojat käyttävät internetiä hieman enemmän kuin tytöt. Tytöt ja pojat myös pelaavat erilaisia pelejä ja käyvät eri nettisivustoilla. Kaikkiaan lasten välillä on havaittavissa huomattavia eroja esimerkiksi medioiden parissa käytetyn ajan ja mediataitojen suhteen.</p> <p>Johtopäätöksenä totean muun muassa, että kouluissa mediataitoja ei opita lainkaan siinä määrin kuin kotona ja vapaa-ajalla. Kouluissa toteutettava kaikille yhteinen mediakasvatus voisi kaventaa eroja lasten mediataitojen välillä. Koska lapset ovat oman media-arkensa asiantuntijoita, heidän kanssaan yhteistyössä voitaisiin ideoida tapoja oppia mediaa ja mediasta sekä kehittää uusia koulun arkeen sopivia tapoja käyttää siellä jo olemassa olevia medialaitteita, kuten kännyköitä, jotka lasten mukana tulevat kouluun päivittäin. Vapaa-ajalla lasten kesken vertaisoppiminen on arkipäiväistä, ja samankaltaista asennetta oppimiseen voitaisiin tuoda kouluun entistä enemmän: kokeilemisen, virheiden ja leikin kautta oppimista.</p>		
Avainsanat mediakasvatus, kuvataidekasvatus, kriittinen pedagogiikka, lapset, kännykkä, internet		

<div><div><div><div><div><div></div></div></div><div><div><div></div></div><div><div></div></div></div><div><div><div></div></div><div><div></div></div></div></div></div><div>Aalto University School of Arts, Design and Architecture</div></div> <div>Aalto University, P.O. BOX 1100, 0076 AALTO www.aalto.fi</div> <div>Master of Arts thesis abstract</div>		
Author Salla Sofia Fornaro		
Title of thesis Kurkistus lasten media-arkeen : Mitä koulu voisi oppia tytöiltä ja pojilta mediakasvatukseen liittyen		
Department Department of Art		
Degree programme Art Education		
Year 2013	Number of pages 83	Language Finnish
Abstract <p>This Master of Arts thesis is part of the LATU (Children as producers) research project led by Sara Sintonen from the University of Helsinki. The project has been accomplished in cooperation with the Save the Children organisation and has been funded by the Ministry of Education and Culture. LATU has studied children producing digital content in their free time. The project has focused on individual and shared content creation and has examined material produced by children as a tool of learning. The other members of the research group are Olli Noroviita and Tuomas Kauppinen.</p> <p>My research has been influenced by critical pedagogy. The aim has been to understand how children between ages of 8 and 12 use mobile phones and internet in their leisure time. By studying the children’s media activities and motives I have tried to find answers to my research question, what could the school learn from children’s media use when it comes to media education. My point of view is closely linked to art education and I focus on the potential of media education mainly in the context of visual arts teaching. My research data have been both the results from an online survey and interviews conducted by the research group members. 314 children completed the survey and in addition 17 children were interviewed. During the interviews the children were asked to show and to give the research group photos and videos that they had taken with their mobile phones. This visual data has also been an important part of the research.</p> <p>I examine how children’s media activities outside the school and within school differ greatly. Almost all children own a mobile phone when they start school. A mobile phone is an important and personal tool for a child and in addition to the basic functions, children use it to document their everyday lives. In schools, mobile phones are not allowed and they are generally not used in teaching. Children use the internet very actively at home but at school it is used less, teaching included. The ways in which girls and boys use media devices appear quite similar according to the data. All in all the ways to use media are essentially social and children learn media skills with their friends. The small differences linked to gender have to do with preferences and taste. Girls, for example, are more keen on taking photos with their phones whereas boys use the internet slightly more actively than the girls. Girls and boys also play different kinds of games and prefer different online content. In the whole group of children there is great variation when it comes to time spent with media devices and media skills.</p> <p>I conclude by arguing that media skills are not learned at schools to the extent that they are learned at home and with peers. School-based media education for all children could potentially narrow down the differences between children’s media skills. Since children are experts when it comes to their own media culture, schools could start developing new ways of learning about media and through media in cooperation with the pupils. Children bring their mobile phones to schools everyday. Instead of forbidding them, it would be a good time to come up with new ideas about how to use them creatively during lessons. Children learn a great deal about media in dialogue with their peers. When it comes to media, similar attitude of “learning by doing” or “trial and error” could be emphasised in schools more than it currently is.</p>		
Keywords media education, visual arts education, critical pedagogy, children, mobile phones, internet		

Sisällys

1 Johdanto	6		
2 Näkökulmana kriittinen (media)kasvatus	8		
2.1 Mitä kriittinen kasvatus on?	8		
2.2 Mediakasvatuksen kriittisiä ja teknologisia ulottuvuuksia	10		
2.3 Mediakasvatusta virallisessa ja epävirallisessa koulussa	14		
2.4 Lapsen kohtaaminen kasvatuksessa	18		
3 Tutkimuksia ja keskustelua lasten mediasuhteesta	22		
3.1 Lapsuus ja muuttuva mediamailma	22		
3.2 Ajankohtaisia aiheita julkisessa keskustelussa	26		
3.3 Tyttöjen ja poikien mediankäyttö	29		
4 Tutkimusmenetelminä kysely- ja haastattelututkimus	33		
4.1 Kyselytutkimus pohjana lasten haastatteluihin	34		
4.2 Lapsuus vieraana kulttuurina haastatteluissa	36		
4.3 Minkälaista tietoa voi löytää	38		
5 Tuloksia kyselylomakkeesta ja haastatteluista	41		
5.1 Tilastoista taustaa	41		
5.1.1 Iän ja sukupuolen vaikutuksesta	43		
		5.2 Haastattelujen avulla syvemmälle	47
		5.2.1 Miten lapset käyttävät kännykkää?	48
		5.2.2 Miten lapset käyttävät internetiä?	51
		5.2.3 Miten ja missä mediataitoja opitaan?	54
		5.2.4 Miksi lapset ottavat kuvia ja tekevät videoita?	58
		6 Johtopäätökset	60
		6.1 Omaehtoista eli monipuolista kännykän ja internetin käyttöä	61
		6.2 Tyttöjen ja poikien pieniä eroja	63
		6.3 Oppimista koulun ulkopuolelta kouluun	66
		6.4 Mitä seuraavaksi?	70
		7 Yhteenveto	71
		8 Lähteet	74
		9 Liitteet	78
		Liite 1: Mediakysely	78
		Liite 2: Sähköpostiviesti rehtoreille	80
		Liite 3: Tiedote koululle ja vanhemmille	81
		Liite 4: Suostumuslomake vanhemmille	82
		Liite 5: Haastattelurunko	83

1 Johdanto

Tutkielmani tavoitteena on ymmärtää lasten tapoja käyttää mediaa ja toimia medias-
sa, ja sitä kautta ammentaa eväitä koulun me-
diakasvatustyöhön ja omaan työhöni tulevana
kuvataidekasvattajana. Opinnäytetyöni on osa
LATU (Lapset tuottavat) -tutkimushanketta,
jota on vetänyt mediakasvatuksen dosentti Sara
Sintonen Helsingin yliopistosta. LATU-ryh-
män muut jäsenet ovat opiskelijat Olli Noro-
viita Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun
korkeakoulusta Kuvataidekasvatuksen koulu-
tushjelmasta ja Tuomas Kauppinen Helsingin
yliopiston opettajankoulutuslaitokselta.

Opinnäytetyössäni lasten toiminnan tar-
kastelun kautta kysyn, mitä koulu voisi oppia
lasten omaehtoisesta toiminnasta kännykän
ja internetin parissa, kun pyritään tukemaan
lasten mediatoimijuutta. Pysin selvittämään,
miten tytöt ja pojat käyttävät medialaittei-
ta arjessaan omaehtoisesti, eli ilman ohjausta
pääsääntöisesti vapaa-ajallaan, ja miten kou-
lun media-arki eroaa tästä lasten näkökulmasta
katsoen. Tutkimuksen kohteena on ollut jouk-
ko 8–12-vuotiaita lapsia. Tutkimusaineisto on
kerätty LATU-ryhmän kesken yhteistyössä.
Internet-pohjaiseen kyselylomakkeeseen vas-
tasi yhteensä 314 lasta, minkä lisäksi 17 lasta
haastateltiin kasvotusten. Haastattelujen aika-
na lapsilta kerättiin myös kuva- ja videomate-
riaalia tutkimuskäyttöön. Keskityn erityisesti
haastatteluiden aikana lasten puheesta ja ku-
vamateriaalista esiin nousseisiin teemoihin.
Kyselylomakkeeseen saatiin vastaukset loppu-
vuodesta 2012 ja haastattelut toteutettiin vuo-
denvaihteessa 2012–2013.

Lasten media-arjen tutkiminen on tär-
keää, sillä vaikka aiheesta on tehty tutkimuk-
sia aiemminkin, media ja lasten arki muuttu-
vat tiukkaan tahtiin. Tieto vanhenee nopeasti
muutoksen kourissa. On huomionarvoista, että
tutkimuksia, joissa lapset itse ovat kertoneet
omasta media-arjestaan, on toistaiseksi vähän
(Valkonen ym. 2005: 55). Näin ollen lasten
oma ääni on usein jäänyt toissijaiseksi, kun on
keskitytty tutkimaan esimerkiksi median käyt-
töääriä, jotka eivät itsessään kerro mitään
mediankäyttöön liittyvistä sosiaalisista ja muis-
ta lapsille tärkeistä merkityksistä. Tarkastelen
aiheesta aiemmin tehtyjä melko uusia tutki-
muksia suhteessa LATU-ryhmässä kerättyyn
tutkimusaineistoon.

Toinen tärkeä syy aloittaa tutkimus juu-
ri tästä aiheesta oli se, että huomasin itselläni
olevan monenlaisia ennakkoluuloja ja oletuk-
sia lasten mediankäyttöön liittyen. Myönnän,
että olen jo pitkään suhtautunut pelaamiseen
yleisesti ottaen melko kielteisesti, enkä ole itse
koskaan pelannut tietokone- tai muita pelejä
säännöllisesti. Mielikuvani pelaamisesta, joka
ei perustu omaan kokemukseeni eikä myös-
kään varteenotettaviin yrityksiin ottaa asiasta
selvää, oli se, että pelaaminen on pääsääntöi-
sesti passivoivaa viihdettä. Huomasin lisäksi
ajattelevani, että pojat varmaan pelaavat paljon
enemmän kuin tytöt. Onkin ollut silmiä avaa-
vaa huomata, kuinka negatiivisesti olen aja-
tellut pelaamisesta lähinnä tietämättömyyden
tuloksena. Oletin myös, että kännykän omista-
minen ei olisi kovinkaan yleistä alakoululaisten
kesken. Lisäksi arvelin pitkään, että kouluissa

käytetään mediateknologiaa opetuksessa hy-
väksi monipuolisesti ja useissa oppiaineissa.
Olen halunnut tämän tutkimuksen aikana
kyseenalaistaa vastaavanlaisia omia asenteita-
ni. Tutkimusprosessin kautta uusia maailmoja
on avautunut minulle, sillä en olisi esimerkiksi
ikinä arvannut, miten yleistä kännykällä ku-
vaaminen ja videokuvaaminen vaikuttaa tämän
tutkimuksen perusteella olevan, ja mitä kaikkea
se lapsille saattaa merkitä.

Halusin tarkastella tyttöjen ja poiki-
en mediatuottamista suhteessa nimenomaan
kouluun, sillä aihe on hyvin ajankohtainen.
Kasvatuksen kentällä on perusteltua kysyä
säännöllisin väliajoin, mihin lapsia oikeastaan
kasvatetaan. Lasten ja nuorten media-arjesta
keskustellaan kodeissa, kouluissa ja julkisuu-
dessa paljon, jolloin erityisesti huoli lapsista
korostuu. Erilaisista laitekokeiluista ja media-
projekteista on myös kirjoitettu esimerkik-
si Helsingin Sanomissa ja Opettaja-lehdessä
viime aikoina. Opinnäytetyössäni pyrin käsit-
telemään kyselylomakkeesta ja haastatteluista
saatuja tuloksia myös suhteessa julkisuudessa
käytävään mediakeskusteluun.

Tutkielmassani olen ammentanut kriit-
tisen pedagogiikan perinteestä, jonka kautta
peilaan varsinkin aineistosta tekemiäni joh-
topäätöksiä. Kriittinen kasvatus tarkoittaa
muun muassa valmiutta kyseenalaistaa ja olla
ottamatta tietoa annettuna. Kriittisen kasva-
tuksen toivotaan johtavan sanoista tekoihin,
eli toimintaan paremman maailman raken-
tamiseksi. Kun kyse on koulun maailmasta ja
kasvatuksesta, sen käytäntöjen parantamiseen
liittyy mielestäni lasten ja nuorten entistä ko-
konaisvaltaisempi mukaan ottaminen, heidän
monenlaisien ääniensä kuuleminen, mihin olen
myös pyrkinyt tutkielmassani.

Tutkimuskysymyksessäni en puhu aino-
astaan lapsista, vaan monin kohdin tytöistä ja

pojista erikseen. En ajattele lapsia yhtenäise-
nä joukkona, vaan olen halunnut tarkastella,
minkälaisia eroja tyttöjen ja poikien median-
käyttötavoissa on. Tällainen jako ei suinkaan
ole ongelmatonta, enkä näe tyttöjä tai poikia
homogeenisinä joukkoina. En myöskään koe,
että sukupuoli olisi ymmärrettävissä kahtena
eri vaihtoehtona, vaan feminiinisyyden ja mas-
kuliinisuuden spektriin mahtuu monenlaisia
tapoja olla tyttö tai poika tai ei kumpikaan tai
molempia yhtä aikaa. Uskon kuitenkin, että
sukupuolen erojen ja samankaltaisuuksien kä-
sittely voi tarjota enemmän vastauksia siihen,
miten mediakasvatusta kannattaisi toteuttaa
koulun kontekstissa, kuin sukupuolen häivyty-
ttäminen.

Omasta tutkimuksestani ulkopuolelle
jää aiheita, joita muut tutkimusryhmän jäsenet
ovat tutkineet LATU-projektin puitteissa.
Lasten tekemiä videoita on tutkinut Sara Sin-
tonen ja lasten ottamista kuvista on kirjoittanut
Olli Noroviita opinnäytetyössään. Molemmat
ovat käsitelleet esimerkiksi lasten näkemyksiä
onnistuneesta otoksesta ja tuotetun materiaa-
lin muokkaamista. Tuomas Kauppinen on tar-
kastellut kaikkein aktiivisimpia mediatuottajia
hyödyntäen erityisesti määrällistä dataa. Tu-
levana opettajana haluan tällä opinnäytetyöl-
lä pyrkiä uteliaana ymmärtämään paremmin
lasten maailmaa ja tapaa ajatella, jotta voisin
oppia kohtaamaan heidät avoimin mielin ope-
tuksessa.

2 Näkökulmana kriittinen (media)kasvatus

Kriittinen pedagogiikka on ollut näkökulmanani mediakasvatuksen ja lasten media-toimijuuden tarkastelussa. Koen, että kriittinen näkökulma nostaa esiin moninaisuuden ja monikulttuurisuuden teemat ja antaa siten tilaa toisin näkemiselle ja kokemiselle. Avaan kriittisen kasvatuksen teorian kautta kouluun, kasvatukseen ja tutkimukseeni liittyviä merkityksiä. Samalla pyrin määrittelemään tutkimukselleni keskeisiä käsitteitä, jotka ovat koulu, media-kasvatus, virallinen ja epävirallinen oppiminen, monilukutaito ja visuaalinen kulttuuri.

2.1 Mitä kriittinen kasvatus on?

Kriittiseen pedagogiikkaan tai kasvatukseen sisältyy ajatus aktiiviseen, osallistuvaan ja kyseenalaistavaan kansalaisuuteen kasvatamisesta, mikä on vastakohta sopeutuvalle ja passiiviselle elämälle. Samankaltaisesta kasvatusfilosofiasta on puhuttu ja kirjoitettu eri nimin, muiden muassa kriittisenä, radikaalina tai vapauttavana, jolloin kriittisyys on ollut kasvatusfilosofioita yhdistävä tekijä. Esimerkiksi Juha Suoranta (2005: 233) toteaa radikaalista kasvatuksesta, että kriittinen ajattelu ja toiminta ovat yhteistä alan teoreetikoille, vaikka radikaali kasvatus ei olekaan yhtenäinen teoreettinen suuntaus. Mitä kriittisyys siis tarkoittaa

kasvatuksessa?

Kriittisyys on kysyvää asennetta, tapaa olla ottamatta tietoa annettuna (Herkman 2007: 35). Kriittisen kasvatuksen juuret ovat suomalaisesta näkökulmasta historiallisesti ja sosioekonomisesti hyvin erilaisissa yhteiskunnissa. Muiden muassa Paulo Freire pyrki antikolonialistisilla kirjoituksillaan parantamaan sorrettujen työläisten oloja Brasiliassa ja muualla maailmassa luku- ja kirjoitustaidon opettamisesta lähtien. Juha Herkman (2007: 17) tiivistää, että ”[k]riittisen kasvatuksen uskotaan johtavan toimintaan, jonka päämääränä on yhteiskunnan vähempiosaisien aseman parantaminen ja yleisen tasa-arvon edistäminen.” Jos itse ei ole koskaan ollut yhteiskunnan vähempiosaisen tai sorretun asemassa, sellaista voi olla hyvin vaikeaa tunnistaa, tai siihen samastua. Oman kokemukseni mukaan suomalaisissa kouluissa esimerkiksi oppilaan tausta ja samalla yhteiskuntaluokka häivytetään mahdollisimman pitkälle, jotta pystyttäisiin pitämään yllä illuusiota peruskoulusta ja koko yhteiskunnasta tasa-arvoisena paikkana. Omasta luokasta tai asemasta yhteiskunnassa ei välttämättä edes tule tietoiseksi kouluvuosiensa aikana. Riskinä on se, että kun esimerkiksi rakenteellisesta tai periytyvästä köyhyydestä ei puhuta, se ei katoa minnekään, mutta sen olemassaolo on huomattavasti helpompaa unohtaa ja olla toimimatta sen purkamiseksi. Kriittisessä pedagogiikassa keskeistä onkin politiikan ja vallan merkityksen

korostaminen suhteessa koulujen toimintaan (Giroux ja McLaren 2001: 29). Kriittisen tradition edustajat näkevät, että koulujen kulttuuripolitiikka ylläpitää esimerkiksi epätasa-arvoa, luokkayhteiskuntaa, rasismia ja seksismiä, ja näihin yhteiskunnallisiin ongelmakohtiin halutaan kasvatuksen kautta puuttua (emt. 31).

Freire peräänkuuluttaa problematisoivaa kasvatusta, jossa opettaja ja oppilaat dialogisessa keskenään oppivat ja opettavat (2005: 85). Näin toimiva kasvattaja tuo oppilaille materiaalia ja näkee oppilaat kanssatutkijoina ollen valmis uudelleen arvioimaan omia käsityksiään osana vuorovaikutusta. Tärkeää olisi, että oppilaille tarjottaisiin tilaisuuksia käsitellä muutakin kuin teoriaa, eli todellisen maailman haasteita, jolloin kasvatus ei ole maailmasta vieraantunutta. Tavoitteena on purkaa myyttejä ja ymmärtää että maailma on jatkuvassa muutosprosessissa, johon pystyy vaikuttamaan. (Emt. 86–89.) Myös bell hooks (1994: 46–47) kertoo saaneensa kielen omaan ajatteluunsa Freireltä ja molempien työssä hyvin keskeistä on itsen ja identiteetin näkeminen kriittisesti suhteessa omaan poliittiseen tilanteeseen, ja että tilanteen muuttaminen on mahdollista vain toiminnan eikä ainoastaan ajattelun muutoksen kautta.

Henry Giroux ja Peter McLaren (2001) peräänkuuluttavat toivon ja mahdollisuuksien kielen hahmottamista vallan ja kritiikin kielen sijaan. Kieli on tärkeää, sillä sen käyttö kietoutuu vallan käytäntöihin, sen kautta koemme ja toimimme. Jos esimerkiksi vallan käsitteet eivät kuulu tutkijan tai opettajan sanastoon, hän herkästi pysyttelee puolueettomana. (Emt. 86–87.) Samalla tavalla koulun arjesta voidaan sulkea puhumattomuudella ja vaikenemisella pois kokonaisia ihmisryhmiä, jos vältellään käsittelemästä esimerkiksi seksuaali- tai muita vähemmistöjä, ikään kuin heille ei olisikaan

koulussa tilaa. Opiskelijan tai oppilaan on opittava lukemaan kieltä kyseenalaistaen, antautumatta auktoriteeteille (emt. 90). Kielen lisäksi kokemuksen huomioiminen on ensiarvoisen tärkeää, ja tuloksena on kielen ja kokemuksen pedagogiikka, jossa opetetaan analyysin kieltä (emt. 100–101). Giroux ja McLaren erottavat opettajan ja opiskelijan roolit hyvin selkeästi toisistaan, kun itse olisin taipuvainen ajattelemaan, että opettajan tulisi yhtä lailla opiskelijan tavoin olla esimerkiksi antautumatta auktoriteeteille. Lisäksi opiskelijoiden voisi kenties itse toisiaan tukien, mutta ilman opettajaa, olla mahdollista löytää kaivattu kieli, jonka kautta kasvamisesta voisi tulla kriittistä.

Freiren mukaan dialogia ei voi olla ilman rakkautta ihmistä ja maailmaa kohtaan, eikä dialogi voi olla mitään ilman nöyryyttä eli itseään ei saa korottaa muiden yläpuolelle (2005: 97–99).

Vain dialogi, joka edellyttää kriittistä ajattelua, voi synnyttää kriittistä ajattelua. Ilman dialogia ei ole kommunikaatiota, eikä ilman kommunikaatiota voi olla aitoa kasvatusta. (Freire 2005: 101).

Jos esimerkiksi kasvatuksellisissa ohjelmissa ei oteta muutoin kuin toiminnan kohteena huomioon ihmisiä, joille niitä suunnitellaan, ne on usein tuomittu epäonnistumaan (Freire 2005: 103). Siksi olisikin ensiarvoisen tärkeää kuunnella lapsia ja toimia dialogisesti heidän kanssaan, suunnitella esimerkiksi opetus-suunnitelmia heidän kanssaan, eikä vain *heille*. Vuonna 2016 voimaan astuvan opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (OPS 2016 luonnos 2012) on nähtävissä tämän suuntaista pedagogista otetta, mitä käsittelemän myöhemmin tässä luvussa.

Suoranta summaa, että radikaaliin, juuriin menevään, kasvatukseen kuuluu aina ta-

voite muuttaa asioita parempaan, mikä vaatii tiedostavaa oppimista ja yhteiskunnallista toimintaa (2005: 217). Opinnoissani on silloin tällöin opiskelijoiden puolelta noussut esiin kysymys siitä, miksi juuri taidekasvattajien tehtävänä olisi muuttaa maailmaa. Paremmen maailman tavoitteluun suhtaudutaan jotenkin kyllästyneesti, tai sen nähdään olevan liian suuri taakka kannettavaksi. Radikaali kasvattaja ei kuitenkaan pysty yksin tai edes yhdessä muiden kanssa vaikuttamaan kuin rajallisesti (Suoranta 2005: 230). Jotta kriittinen kasvatusasenne voisi toteutua kouluissa, siihen pitäisi tukea opettajaopiskelijoita jo opintojensa aikana, mutta ei kasata liian suuria taakkoja kannettavaksi.

Herkmanin mukaan (2007: 12) kriittistä mediakasvatusta ei ole suunnattu nuorimmille lapsille, sillä heillä ei vielä ole valmiuksia vaadittaviin kognitiivisiin prosesseihin. Tutkimusprosessin aikana, kuten myöhemmin osoitan sekä kyselylomakkeen että haastattelujen kautta, tuli kuitenkin toistuvasti esiin se, että lapset ovat tiukasti osana mediamaailmaa jo huomattavasti alle kouluikäisinä. Ensimmäinen oma kännykkä saadaan useimmiten koulun alkaessa, ja sitä ennen on jo kasvettu pelien, tietokoneiden, internetin ja television maailmassa. Siksi en olekaan yhtä mieltä Herkmanin kanssa siitä, että kriittinen kasvatus tulisi ajankohtaiseksi vasta lasten kasvettua ja ”heidän elinympäristönsä tarjoaman mediamaailman moninaistuttua” (2007: 12). Lasten mediamaailma on monipuolinen jo pienestä pitäen, mutta lapset toimivat siinä pitkälti yksin, joskin melko tehokkaasti kasvattajien suojelemina. Taaperoi-ikäisen mediamaailma ei ole yhtä moninainen kuin viisivuotiaan saati koululaisen, mutta tästä aiheutuu kysymys mediakasvatuksen otollisesta aloituksesta. Tulisiko kouluissa aloitettava mediakasvatus lapsen maailmaan liian myöhään? Olisiko mahdollista suunnata kriittistä

mediakasvatusta lapsille jo varhaiskasvatuksen puolella ja kodeissa esimerkiksi leikin kautta? Minkälaista mediakasvatus nuoremmille lapsille olisi, jos sitä ei luokiteltaisikaan kriittiseksi? Vaikka lapsi ei olisikaan vielä kypsä prosessoimaan kovin monimutkaisia tai syvällisiä ajatuksia, hän saattaisi kuitenkin olla valmis oppimaan aikuisen ohjauksessa mediaan tutustumista monipuolisemmin ja kriittisemmin kuin mitä omaehtoinen medialaitteiden parissa toimiminen luonteeltaan on.

2.2 Mediakasvatuksen kriittisiä ja teknologisia ulottuvuuksia

Kupiainen, Sintonen ja Suoranta toteavat, että mediakasvatus on ollut ylhäältä johdettua, korkeakulttuurisesti virittyntä ja vakavamielistä valistusta, ja sen piirin ulkopuolelle on usein jätetty lasten ja nuorten oma mediakulttuuri (2007: 3–4). Mediakasvatus käsitteenä vakiintui Suomessa 2000-luvulla, mutta jo 1950-luvulta alkaen mediakasvatusta on toteutettu vaihtelevilla nimillä (emt. 4). Mediakasvatuksen painotukset ovat vaihdelleet ja reagoineet erityisesti uusiin medioihin, jolloin lehtiin keskityttiin 1950-luvulla, televisioon 1960-luvulla, seuraavalla vuosikymmenellä joukkotiedotukseen, jota seurasi video, ja 1990-luvulla tietokone ja kännykkä (emt. 15–16). 2000-luvulla painotukset olivat hajanaisempia, mutta uudet mediat ja lasten ja nuorten mediasuhteet nousivat keskeisiksi, ja niiden mukana myös digitaaliset pelit (emt. 16). Sintosen mukaan (2012: 64) 2010-luvulla mediakasvatus ”muotoutuu osin sosiaalisen median ja digitaalisen kulttuurin lähtökohdista nousevaksi kasvatukseksi ja opetuksiksi tavoitellen kasvatettavan

omaehtoisten lukutaitojen kehittämistä.”

Usein käytetty käsite globaalista medias- ta on harhaanjohtava, sillä maailman noin kahdesta miljardista lapsesta vain pieni osa asuu ”kehittyneemmissä maissa”, ja lasten mahdollisuudet ja tavat käyttää mediaa vaihtelevat hyvin paljon (Feilitzen 2012). Maailmanlaajuisesti radio ja televisio ovat edelleen huomattavasti yleisempiä kuin internet, mutta kännykkä on vallannut alaa hyvin nopeasti tullen massojen ulottuville, mikä saattaa avata oikotien myös internetin käyttöön (emt. 382). Suomessahan mahdollisuudet kaikenlaisten medialaitteiden käyttöön ovat kodeissa ja kouluissa tällä hetkellä lähestulkoon erinomaiset, ja tälle pohjalle mediakasvatusta voidaan nyt rakentaa. Jos medialaitteita on saatavilla runsaasti, esimerkiksi sosioekonominen luokka vaikuttaa niiden käyttömääriin, ja korkeamman toimeentulon perheissä käyttö jää vähäisemmäksi, sillä niissä vanhemmat kontrolloivat ja rajoittavat media- käyttöä enemmän kuin alemman toimeentulon perheissä (emt. 385). Onkin hyvä muistaa, että tarvittava mediakasvatus on täysin aikaan ja paikkaan sidottua ja myös muuttuu melko nopeasti.

Kupiaisen määritelmän mukaan media on ”merkitysten välittämisen materiaalisia käytäntöjä”, ja ennen kaikkea kyseessä on sosiaalinen teknologia (2005: 75). Suoranta nimitti kymmenen vuotta sitten aikaansa mediakulttuuriksi (2003: 9), ja taidamme edelleen elää mediakulttuurin aikakaudella. Hänen mukaansa mediakulttuurissa kasvatuksen alue on laajentunut, sillä vanhojen kasvatusinstituutioiden rinnalla mediakulttuuri kasvattaa ja vaikuttaa (emt. 10). Median rooli suomalaisessa yhteiskunnassa on muuttunut lyhyessä ajassa entistä kokonaisvaltaisemmaksi. Koulun puolesta on jo pitkään peräänkuulutettu mediakasvatusta vaihtelevilla nimillä ja tavoilla.

Mediakasvatukseen on liitetty elimellisesti käsitys kriittisestä medialukutaidosta tai laajemmin mediakompetenssista, mikä yhdistää mediakasvatuksen ja kriittisen kasvatuksen toisiinsa. (Herkman 2007: 10)

Mediakasvatuksessa koulun tehtävä onkin Herkmanin mukaan (2007: 58–59) opettaa taitoja teknologian käyttämiseen, antaa välineitä median syvällisempään ymmärtämiseen, herättää arkisten kokemusten kriittistä tarkastelua suhteessa yhteiskuntaan ja valtaan ja yrittää tukea aktiivisempaa osallistumista yhteiskunnallisissa asioissa. Lisäksi Suorannan mukaan (2003: 160–161) mediakasvatus voisi koulussa kuroa koulun kulttuurin ja lasten ja nuorten kulttuurin toisiaan lähemmäksi, sen puitteissa voitaisiin opetella taitoja toimia mediakulttuurissa myös koulun ulkopuolella ja se voisi toimia välineenä, kun kehitetään oppimisen ja vertaisoppimisen tapoja.

Kriittisessä mediakasvatuksessa keskeistä on, että analyysin ja tekemisen kautta pyritään lisäämään eri viestinnän muotojen ymmärtämistä ”esteettis-eettisestä näkökulmasta” (Suoranta 2003: 162). Siihen liittyvät kiinteästi hyvän elämän, oikeudenmukaisuuden ja identiteetin pohtiminen siten, että asioita tarkastellaan monipuolisesti, monenlaiset näkökannat huomioon ottaen (emt. 162–163).

Kriittisen mediaopettajan tärkein tehtävä olisikin rohkaista oppilaitaan kyseenalaistamiseen ja toisin näkemiseen. (Suoranta 2003: 166)

Tämä sisältää sen, että opettajan tulisi olla valmis huomioimaan myös oppilailta tulevat toisenlaiset katsantokannat, jotka saattavat olla hänen omiaan tai koulun kirjoitettuja tai kirjoittamattomia näkökulmia vastaan. Suo-

ranta huomauttaa (2003: 172), että vaikka tänä nopean kehityksen aikana välineet vaihtuvat tiuhaan, kysymysten esimerkiksi demokratiasta tulisi säilyä osana mediakasvatusta.

Christensenin ja Tuften (2010: 110) mukaan koulujen mediakasvatuksen haasteena on kehittää pedagogiikkaa, jonka lähtökohtana olisi (lasten ja nuorten) henkilökohtainen media ja kaupallinen media eli tuottaa kasvatusta, jonka avainsanoina olisivat kriittinen näkökulma, analyysi, arviointi, luovuus ja luominen. He puhuvat taidollisesta sukupolvikuilusta lasten ja vanhempien, mukaan lukien opettajien, välillä. Lapsilla on taidot halussaan, mutta ymmärrys olla vajavaista. (Emt. 111.) Lapset eivät ehkä ymmärrä asioista yhtä syvällisesti tai samalla tavalla kuin aikuiset, mutta heidänkin tapansa ymmärtää on arvokasta. Taitavat lapset voisivat esimerkiksi opettaa aikuisia, myös opettajia, ja auttaa heitä mainitun sukupolvikuilun yli, ikään kuin rakentaa riippusilloja haparoiville aikuisille. Vaikka ”sukupolvikuilu” kuulostaa hyvin dramaattiselta, se pätee myös toiseen suuntaan, sillä käyttötaidot eivät takaa ymmärrystä sisällöistä, jota aikuisilla taas todennäköisemmin on. Perustaidot on myös suhteellisen helppo ottaa haltuun, sillä medialaitteiden käyttöliittymät ovat kaikkiaan yksinkertaisia. Taitojen syventäminen vaatii paljon pitkäjänteisempää aiheeseen tutustumista.

Väljärvi toteaa, että teknologialla on hyvin tärkeä rooli, kun pyöritellään ajatusta tulevaisuuden koulusta (2011: 20). Sen ansios-ta tietoa on vapaasti saatavilla enemmän kuin koskaan ennen. Väljärven mukaan koulun tärkeä tehtävä onkin opettaa lapsia ja nuoria etsimään, tunnistamaan ja valitsemaan tietovirroista olennaisin. Näin opitaan oppimaan tehokkaammin kuin yrityksen ja erehdyksen kautta itsekseen toimien. (Emt. 22.) Väljärvi arvelee (2011: 25), että tulevaisuudessa tek-

nologian hallinnasta tulee yhtä tärkeä taito ja portti sivistykseen kuin lukutaito, ja samalla koulun rooli elinikäisen oppimisen perustan valamisessa korostuu. Nyssönen erittelee lisäksi, että mediasta voi oppia kognitiivisia taitoja, kuten esimerkiksi omaksua faktatietoa ja luku- ja kielitaitoa. Sosiaaliset taidot voivat karttua vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Motoristen taitojen harjaannuttaminen on myös tärkeää, sillä niiden avulla tietotekniikan käytön on mahdollista monipuolistua. Myös pelaamisessa oppiminen on monin tavoin läsnä. (Nyssönen 2008: 62–71.) Riippuu-kin valitusta pelistä, mitä ja miten lapsi oppii.

Mediakasvatuksen tulisi huomioida oppilaiden kokemukset, mahdollistaa toiseus ja toisenlaiset tulkinnat ja pureutua ennalta annettujen stereotyyppien purkamiseen (Kupiainen 2005: 140–141).

Tavoitteena on tasapainoinen mediasuhde, jossa mediasuhteisiin tuodaan mukaan kehollisia, kokonaisvaltaisia ja sosiaalisia, eli kaiken kaikkiaan fokaalisia suhteita, jotka auttavat rakentamaan elämän merkityksellisyyttä ja avaamaan maailmaa. (Kupiainen 2005: 147)

Juuri tasapainoisen mediasuhteen kehittymisen tukena kasvattajien kuuluisi olla. Tasapainoista suhdetta ei kuitenkaan voi saavuttaa, jos esimerkiksi koulussa jokin alue mediasta ei kuulu opetuksen piiriin tai se suorastaan kielletään. Olisi kiinnostavaa tietää, millä perustein jotkin asiat rajataan kuuluviksi kouluun ja jotkin asiat sen ulkopuolelle, ja miten nämä laaditut rajat saattavat aikanaan muuttua.

Kupiainen varoittaa, että ”teknologian ei pidä nousta itseisarvoksi ja määrääväksi, vaan on nähtävä, että sillä on merkitystä sen suhteen, miten ymmärrämme itsemme ja maailmamme” (2005: 67). Teknologian käytön pitäisi olla eet-

tisesti perusteltua (emt. 69). Kupiaiselle mediakasvatuksen eetos ei ole tekniikkaa vastustavaa tai medialta suojelevaa, vaan keskeistä ovat mediakasvatukseen osallistuvien mediasuhteiden kunnioitus ja hyödyntäminen (Kupiainen 2005: 116–117). Teknisessä ajattelussa ja teknologian kyllästävässä elämässä piilee merkityksettömyyden vaara. Kupiainen argumentoi (2005: 131), että teknologian käyttö transformoi ja kaventaa inhimillistä kokemusta, mutta teknologian voi myös ymmärtää aktiivisen toiminnan kautta. *Fokaalisuus* on pyrkimystä vastata tähän, eli uudenlaisen yhteisöllisyyttä ja materiaalisuutta korostavan suhteen hakemista esineisiin (teknologiaan), toimintaan ja maailmaan (emt. 136). Lasten toiminnassa omien kännyköidensä kanssa onkin nähtävissä, miten aktiivisen toiminnan kautta esineestä tulee paljon enemmän tai vain erilainen kuin sen valmistaja alun perin luultavasti suunnitelli. Lasten ja aikuistenkin kohdalla teknologian käyttö voi suorastaan laajentaa inhimillistä kokemusta, kun laitteen sinänsä ei anna rajoittaa itseään vaan ottaa sen käyttöön yhtenä välineenä maailmaan tutustumisessa.

Mediakasvatuksesta teknologiaa ei voi erottaa, kuten esiin nostamani keskustelu aiheesta on osoittanut. Teknologian rooli korostuu myös opetussuunnitelmatasolla, ja juuri kouluun liittyen keskustelu on käynyt kuuma-na jo vuosikausia. Uudessa luonnoksessa opetussuunnitelman perusteiksi todetaan, että:

Oppilas elää teknologisoituneessa maailmassa. Hän tarvitsee perustietoa teknologiasta, sen kehittämisestä ja vaikutuksista sekä opastusta järkeviin valintoihin. Koulutyössä ja eri oppiaineiden yhteydessä avataan ymmärrystä teknologian monimuotoisuudesta sekä opiskellaan sen käyttöä ja toimintaperiaatteiden

ymmärtämistä. Oppilasta ohjataan pohtimaan teknologiaan liittyviä eettisiä kysymyksiä ja vastuullista käyttöä. (OPS 2016 luonnos 2012: 13)

Vastataksaan teknologisoituneen maailman haasteisiin kouluihin on hankittu monenlaisia laitteita, mutta niitä ei välttämättä edes hyödynnetä opetuksessa. Sintonen poh-tii (2012: 7), että syinä tähän saattavat olla se, että teknologioiden mahdollisuuksia on ehkä kokeiltu, mutta niitä ei ole välttämättä koettu hyödyllisiksi. Tuottavuuden ja tehokkuuden nimissä tapahtuvaa kilpavarustelua saatetaan myös hiljaisesti vastustaa. Lisäksi mediakasvatukseen liittyvien käsitteiden kirjo on niin laaja, että koulun pedagogiikan kehittämisessä voi olla hyvin vaikeaa tietää, mistä lähteä liikkeelle. (Sintonen 2012: 7.) Onkin aiheellista kysyä, miten kouluissa voidaan toteuttaa entistä paremmin ”teknologian käytön opiskelu”, kun siinä toistaiseksi on osoitettu olevan paljon ongelmia.

Suoranta ym. pohtivat (emt. 23), että vaikka tähän asti mediakasvatuksen kehitys on kulkenut mediateknologioiden kanssa samaa matkaa, nyt voisi olla mahdollista paneutua kasvatuksellisiin mahdollisuuksiin, joita mediakasvatukseen sisältyy pedagogisesti. Ainakin teoriassa siltä vaikuttaa, sillä uudessa opetussuunnitelmassa juuri teknologian kautta vuorovaikutteisia pedagogisia käytänteitä halutaan kehittää. Luonnoksessa uuden teknologian nähdään toiveikkaasti mahdollistavan ”oppi-laan aktiivisen roolin vahvistamisen ja vuorovaikutteisten pedagogisten käytäntöjen kehittämisen” (OPS 2016 luonnos: 14). Vanhempi jo kouluille hankittu teknologia olisi hyvin saat-tanut mahdollistaa uudenlaisten pedagogisten käytäntöjen kehittämisen, jos siihen olisi pyritty. Mitä parempaa alati uudistuva tekniikka kouluun voi tuoda? Toivoa sopii, ettei uuden

teknologian houkutus edelleen estä näkemästä laitteiden todellisia käyttösovelluksia.

Koska yhtenä ajatuksena on se, että oppilaat oppisivat käyttämään nopeasti kehittyvää teknologiaa tarkoituksenmukaisesti, on mielestäni aiheellista kysyä, johtaako tämä entistään kiihtyvään tekniseen kilpavarusteluun kouluissa. Mitä kouluille edes olisi perusteltua hankkia, ja missä määrin opettajia ja oppilaita kuullaan, kun hankintoja tehdään? Olisiko yhtenä vaihtoehtona ryhtyä käyttämään entistä enemmän koulun ulkopuolisia resursseja hyväksi päivittäisessä kouluopetuksessa? Miten nopeasti kehittyvän teknologian ja median haasteisiin ja mahdollisuuksiin voidaan tarttua, jos tarkoituksena on kohdata niitä kaikissa oppiaineissa? Olisi ensiarvoisen tärkeää taata, että opettajat pystyisivät soveltamaan teknologiaa edullisimmalla mahdollisella tavalla oman oppiaineensa opetuksessa.

2.3 Mediakasvatusta virallisessa ja epävirallisessa koulussa

Koululla tarkoitan laajasti suomalaista peruskoulujärjestelmää, jossa myös kaikki lapset ovat osallisia. Tutkimusaineisto rajaa tarkasteluani alakouluikäisiin lapsiin ja alakouluun, jossa voisin nähdä toimivani, vaikka en olekaan luokanopettaja. Mediakasvatuksen ja kuvataideopetuksen osalta pohdin myös peruskoulun ylempien luokkien aineenopetusta eli mediakasvatuksen potentiaalia yleisesti ottaen.

En näe koulua ainoastaan fyysisenä tilana, vaan koululla on myös hyvin merkittävä aineeton sosiaalinen ulottuvuus. Vaikka aikaa on kulunut lähes sata vuotta, John Deweyn ajatukset oppimisesta koulussa ja sen ulkopuolella ei-

vät mielestäni vaikuta vanhentuneen. Deweyn mukaan (1997: 9) kasvatuksen filosofiassa tärkeää on löytää tasapaino formaalin, virallisen, ja informaalin, epävirallisen, oppimisen välillä. Dewey tunnisti selkeästi, että lapsi tutustuu maailmaan kokeilemalla ja testailemalla esineitä, ja oppiminen onkin luonnollista toimintaa, jatkuvaa kokeilua ja testaamista, mikä saattaa olla hyvin kaukana kouluoppimisen käytännöistä (emt. 154). Juuri näin lapset vaikuttavat vapaa-ajallaan oppivan esimerkiksi kännyköitään käyttämään.

Nyyssölä summaa teoksessa Mediakulttuuri oppimisympäristönä (2008: 46–47), että oppimisympäristö käsitteenä on alettu ymmärtää aiempaa laajemmin, eikä ainoastaan kouluun sidottuna, vaan oppimista voi tapahtua mitä moninaisimmissa tilanteissa ja tiloissa. Nyyssönen jakaa koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt ”työhön, perheeseen, vapaa-aikaan, harrastuksiin sekä medialähtöiseen oppimiseen”, jotka kaikki liittyvät epäviralliseen oppimiseen (2008: 52). Mediakasvatusta on toteutettu koulua aktiivisemmin kolmannen sektorin toimesta, eli sen piiriin on todennäköisemmin päätynyt harrastusten kuin koulun kautta. Mediakasvatuksen alalla on hyvin aktiivista järjestötoimintaa ja erilaisia hankkeita, mutta kenttä on hajanainen ja projektien toteutuminen rahoituksesta kiinni (Suoranta ym. 2007: 20). Projekteissa yleisesti ottaen on se puute, että jatkuvuutta ei pystytäkään takaamaan, ja siksi olisikin tärkeää tuoda mediakasvatusta nykyistä kiinteämmin virallisen ja jatkuvan kouluoppimisen piiriin.

Koulussa tapahtuva formaali oppiminen ja informaali oppiminen koulun ulkopuolella tavallaan kilpailevat keskenään, mutta vastakkainasettelu supistaa helposti käsityksen varsinkin kouluoppimisesta jopa kliseiseksi (Sefton-Green 2011: 92). Näiden kahden vä-

lillä on paljon yhteistä, mutta formaalilla oppimisella vaikuttaisi olevan varaa kehittyä dialogisempaan, oppilaslähtöisempään ja entistä multimediapainotteisempaan suuntaan (emt.). Sefton-Green toteaa (2011: 95), että virallisen ja epävirallisen oppimisen välillä ei ole kyse rajoista näiden kahden välillä, vaan erilaisista sosiaalisista käytänteistä. Subrahmanyamin ja Greenfieldin mukaan (2012: 92) sisällöllisesti informaali oppiminen on kuitenkin yleisesti ottaen ollut pettymys, sillä se ei vaikuttaisi siirtyvän formaalin oppimisen piiriin.

Samassa hetkessä ja tilassa voisi kenties tapahtua molempia entistä enemmän, jos siihen annetaan mahdollisuus, jos opettaja on valmis sen mahdollistamaan. Räsänen huomauttaa (2008: 215), että tieto ei enää ole oppikirjoissa vaan tulee kouluun sen ulkopuolelta. Tietoa on saatavilla paljon enemmän ja helpommin kuin aikaisemmin, jolloin opettajien ei tarvitse toimia eräänlaisina oppaina sen ääreen vaan pikemminkin kanssakulkijoina tiedon poluilla. Tärkeää on oppia erottamaan tiedosta olenainen. Joissakin kouluissa tämä muutos, joka pääosin on asenteellinen, näkyy siinäkin, että paperikirjoista ollaan siirtymässä tablettitietokoneisiin ja sähköisiin kirjoihin.

Media-aikakaudella on joskus tuotu esiin ajatus siitä, että mahdollisesti tulevaisuudessa virtuaalisten verkkojen vahvistuessa koulua ei enää tarvittaisi varsinkaan fyysisenä paikkana. Paju kommentoi (2011: 228–229), että vaikka virallinen koulu voisikin jollain tavalla ajautua erilleen oppilaiden ja opettajien elämismaailmasta, koulu itse ei voisi siitä irtautua sen sisällä olevan sosiaalisen elämän takia, sillä nämä kaksi kohtaavat päivittäin koulun fyysisessä tilassa. Myös Välijärvi huomauttaa (2011: 23), että koulussa ei kuitenkaan koskaan vain opita, vaan sen rooli sosiaalisena yhteisönä lasten ja nuorten arjessa eli fyysisenä kohtaamisen paik-

kana on vähintään yhtä merkittävä. Tulevaisuudessaakin koulu mitä todennäköisimmin säilyy myös fyysisenä tilana.

Formaalin oppimisen tärkein ohjaaja tämän päivän kouluissa on opetussuunnitelma. Räsänen mukaan opetussuunnitelma perustuu ”vallitsevien kulttuuristen näkemysten turvaamiseen” (2008: 263), mikä tietenkin on suuressa ristiriidassa sen kanssa, että koulussa voitaisiin kasvattaa vallitsevia käsityksiä kriittisesti muuttamaan pyrkiviä kansalaisia. Lisäksi Herkmanin mukaan opetussuunnitelmissa elää ajatus siitä, että lapset olisivat media ääressä avuttomia, vaikka mediankäyttö pikemminkin lisää nuorten toimintakykyä ja muokkaa heidän identiteettejään (2007: 32). Vielä käytössä olevan opetussuunnitelman perusteissa todetaan, että oppimisympäristössä tulee mahdollistaa tietokoneiden ja muun mediatekniikan käyttö (OPS 2004: 18). Viestintä ja mediataito on yksi opetussuunnitelman aihekokonaisuuksista, joiden tavoitteet ja sisällöt kuuluvat, tai niiden tulisi kuulua, useiden oppiaineiden ja koko koulun toimintakulttuurin piiriin. ”Viestintä- ja mediataito -aihekokonaisuuden päämääränä on kehittää ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja, edistää median aseman ja merkityksen ymmärtämistä sekä kehittää median käyttötaitoja” (emt. 39). Äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla on erikseen mainittu medianlukutaidon kehittäminen liittyen lukemiseen ja kirjoittamiseen (emt. 47). Lisäksi media ja kuvaviestintä ovat kuvataideopetuksen keskeisiä sisältöjä (emt. 237). Muiden oppiaineiden kohdalla mediaa ei mainita. Suoranta ym. (2007: 17) toteavatkin, että pahimmassa tapauksessa mediakasvatusta kouluissa ei toteuteta, ja muutoinkin se on jäänyt yksittäisten opettajien harteille.

Paju huomauttaa (2011: 238), että koulun arjessa rajat oppiaineiden välillä näkyvät hyvin selkeinä, sillä oppilaille on muotoutunut näke-

mys siitä, mitä kunkin aineen tunneilla kuuluu tehdä, ja poikkeuksia vastustetaan herkästi. Eri aineiden tietoa ei siis osata yhdistellä itselle hyödyllisesti jossakin toisessa aineessa, vaikka tieto sinänsä jäisikin mieleen. Tämänkaltaisen suhtautuminen ja tapa ymmärtää oppiainera-jat on taatusti suuri haaste, kun jotakin asiaa pitäisi oppia yli ainerajojen. Olisi kiinnostava selvittää, johtuuko tämänkaltaisen asenne ope-tukseen ja oppimiseen siitä, että opetusmetodit ja tuntien rakenne ovat säilyneet oppiaineittain melko samanlaisina vuodesta toiseen. Esimer-kiksi kuvataidetunti on luonteeltaan useimmi-ten omanlaisensa, mutta aina samankaltainen ja poikkeaa selvästi vaikkapa historiasta. Oppiai-neiden välillä voitaisiin kenties testaila enem-män tuntien rakenteen ja pinttyneiden tapojen muuttamista, kuten vaikkapa sitä oletusta, ettei kuvataidetunneilla anneta kotitehtäviä.

Uudet esi- ja perusopetuksen opetussuun-nitelman perusteet on määrä ottaa käyttöön vuoden 2016 syksyllä (www.oph.fi/ops2016). Luonnoksessa perusopetuksen opetussuunni-telman perusteiksi (2012) ”tulevaisuuden edel-lyttämä laaja-alainen osaaminen” sisältää myös monilukutaidon ja tieto- ja viestintäteknologi-an osaamisen (OPS 2016 luonnos 2012: 10–14). Monilukutaito on Marjo Räsänen (2008) kehittämä käsite ja hänen kauttaan tullut osak-si OPS-suunnittelutyötä. Monilukutaitoa on määrä opiskella osana kaikkia oppiaineita, ja se kattaakin erilaisia lukutaitoja, kuten perus-lukutaidon, kirjoitustaidon, matemaattisen lu-kutaidon, kuvanlukutaidon, medialukutaidon ja digitaalisen lukutaidon (emt. 13).

Mitä monilukutaito ja monilukutaidon opettaminen oikeastaan tarkoittaa? Entä esi-merkiksi digitaalinen lukutaito, joka siihen si-sältyy? Sintosen määritelmän mukaan (2012: 73) digitaalinen lukutaito muodostuu taidoista ja persoonallisista ominaisuuksista toiminnan

prosessissa, jossa vuorovaikutuksessa toimivan kasvattajan rooli on hyvin tärkeä. Räsänen mu-kaan monilukutaito käsitteenä sisältää sen, että kuvia voi lukea monella tavalla, ja sitä kautta monikulttuurisuus astuu kuvaan oppimisen re-surssina (2008: 217). Luonnoksessa korostetaan vuorovaikutuksen merkitystä sekä ihmisten et-tä oppiaineiden välillä ja kestäväen kehityksen edistämistä (OPS 2016 luonnos 2012: 11). Opetussuunnitelman perusteiden luonnos vai-kuttaa kaikkiaan mukailevan jatkuvasti muut-tuvaa maailmaa, ja lapsia kasvatetaan etsimään monenlaista tietoa, ei yhtä totuutta mistään asiasta. Tietenkin luonnos on keskeneräinen ja puutteellinen, ja toistaiseksi on vaikeaa arvailla, minkälaiset kulttuuriset arvot valmiista uudes-ta opetussuunnitelmasta välittyvät. Jonkinlai-nen muutos kohti moninaisuutta luonnoksen asenteessa on kuitenkin havaittavissa, mutta käytäntö on tietysti asia erikseen.

Erityisen kiinnostavaa on mielestäni se, että oppilaan aktiivista roolia tuodaan entistä enemmän esiin.

Monilukutaidon opetuksessa arvostetaan ja hyödynnetään oppilaan vapaa-ajan tekstejä ja niistä nousevia tulkintoja maailmasta. Monipuoliset oppimistilanteet mahdollistavat sen, että oppilas voi nauttia erilaisista teksteistä ja käyttää taitojaan aktiivisena osallistujana ja vaikuttajana. (OPS 2016 luonnos 2012: 14)

Koulu, jossa edellisenkaltaisen oppi-minen olisi arkipäivää, poikkeaa hyvin paljon koulusta, jota itse kävin. Ajatuksena oppilaan aktiivinen osallistuminen ja vaikuttaminen on suorastaan radikaali ja liittyy monin tavoin juuri kriittisen kasvatuksen ideoihin. Kun ope-tussuunnitelmatasolla nostetaan esiin oppilaan vapaa-ajan merkitys, se on myös oiva lisäpe-rustelu LATU-projektin kaltaisille hankkeille,

joissa nimenomaan tarkastellaan lasten vapaa-aikaa ja halutaan antaa silloin tapahtuvalle toi-minnalle enemmän arvoa.

Väljärvi toteaa (2011: 27), että yhteisöl-linen koulukulttuuri, jossa opettaja ja oppilas voisivat yhdessä olla ”etsijöitä ja tutkijoita”, on avainasemassa tulevaisuuden koulussa, ja il-meisesti tähän suuntaan ollaan ottamassa as-keleita. Yhteisön jäsenille tulisi kuitenkin taata aidon osallistumisen ja vaikuttamisen mahdol-lisuuksia. Esimerkiksi suomalaisissa kouluissa periaatteessa on jo olemassa rakenteet oppi-laskuntatoiminnalle, mutta oppilaiden osuus kouluyhteisön rakentamisessa jää kuitenkin hyvin ohueksi, jos oppilaskunnan hallituksen pääasiallisena tehtävänä on esimerkiksi pyörit-tää koulun karkkikioskia ja järjestää vuosittain juhlat. Oppilaille tulisi antaa enemmän vastuu-ta koulun arjessa, jotta he kokisivat, että koulu on ihmisten summa, eikä varsinkin lasten koh-dalla vain tila, jossa päivittäin käydään ja jossa kaikkein tärkeimmäksi muodostuu sen sosi-aalinen ulottuvuus. Lapset ja aikuiset yhdes-sä tekevät koulun ja voisivat vaikuttaa siihen, minkälainen oppimisen tila koulusta fyysisenä tilana voisi tulla.

Opettajankoulutuksessa yleisesti ottaen on pyritty lisäämään mediakasvatuksen roo-lia, joskin edelleen on mahdollista valmistua opettajaksi ilman mediakasvatukseen liittyvi-en kurssien suorittamista (Suoranta ym. 2007: 18), mikä mitä todennäköisimmin on jo pit-kään heijastunut mediaan liittyvään opetuk-seen kouluissa. Miten sitten monilukutaito medianlukutaidon sisältäen siirtyisi juuri oman oppiaineeni piiriin kuvataidetunneille? Kuva-taideopettajiksi opiskelevat suorittavat opin-noissaan myös mediakasvatukseen ja mediaan liittyviä kursseja, mutta eri asia on, saako niistä tarvittavia eväitä opetustyöhön. Räsänen mu-kaan (2008: 213) visuaalinen kulttuuri kattaa

”kaikki ihmisen luomat materiaaliset artefaktit, joilla on toiminnallinen, kommunikatiivinen tai esteettinen tarkoitus ja jotka on suunnattu pääosin näköaistille”. Kun on kyse mediakasva-tuksesta, ollaan väistämättä kosketuksissa visu-aalisen kulttuurin kanssa.

Kuvataideopetuksen anti monilukutaidon kehittämässä on, että siinä visuaalista kulttuuria lähestytään kuvien tulkitsemisen lisäksi myös tekemällä kuvia. (Räsänen 2008: 216).

Itse tekeminen onkin juuri kuvataide-opetuksen ehdoton vahvuus mitä tulee media-kasvatuksen sisältöjen opetteluun.

Tieto on määrällisesti lisääntynyt, mutta ehkä sitäkin huomattavampi muutos aiempaan on maailman muuttuminen kokonaisvaltaisesti visuaalisemmaksi. Visuaaliset ärsykkeet eivät suorastaan jätä rauhaan. Kuvan roolin käsitte-leminen ja kuvien tuottaminen on kuvataide-opetuksen keskeisintä antia, ja niiden kautta mediakasvatus sitoutuu erottamattomasti ku-vataideopetukseen. Koska toimimme moni-aistisessa mediamaailmassa, jonka suuri osa on visuaalinen, kuvallisen tiedon oppiminen muodostuu jatkuvasti tärkeämmäksi, ja kuva-tulvassa kriittisyys voisi olla oppijalle asenteista kannattavin. Räsänen muistuttaa, että ”visu-aalisen kulttuurin tutkiminen on aina väistä-mättä kulttuurikriittistä”, mutta kriittisyys ei tarkoita vain negatiivisten asioiden etsimistä ja tunnistamista vaan myös monien mahdolli-suuksien näkemiseen opettamista (2008: 217). Kriittisyys tulisikin nähdä rakentavana eteen-päin suuntautuvana voimavarana, sillä negatii-visuuden kautta ei ammenneta luovaa voimaa opetukseen tai oppilaille, kun heitä pyrkii tuke-maan kohti aktiivista ja kriittistä kansalaisuut-ta.

Uusitalo huomauttaa (2010: 71), että medianlukutaidon saavuttaminen tai hallinta

ei automaattisesti tarkoita aktiivisena kansalaisena toimimista, vaikka nämä kaksi usein liitetäänkin yhteen kuin synonyymeinä. Medianlukutaidossa on potentiaalia, mutta useat ihmiset eivät medianlukutaidosta huolimatta halua osallistua yhteiskunnalliseen ja demokraattiseen toimintaan (emt.). Tässä onkin huomattava haaste kriittiseen kasvatukseen pyrkivälle kuvataideopettajalle, sillä taito ei tietenkään sisällä suoraan minkään asenteen omaksumista. Voi myös olla, etteivät kaikki kasvattajat tai opettajat näe tehtäväkseen kasvattaa aktiivisia kansalaisia, vaan jokin muu tavoite nousee tärkeämmäksi. Jos ja kun medianlukutaito nähdään kansalaistaitona siinä missä perinteinenkin lukutaito, mediakasvatuksen status nousee (emt. 72). Näkisin, että sen status on jo noussut jonkin verran, sillä medianlukutaito nähdään lapsille välttämättömänä taitona, varsinkin, kun tarkastelee aiheeseen liittyvää huolikeskustelua, josta lisää luvussa 3.

Statuksesta ei kuitenkaan ole tullut niin korkea, että mediakasvatuksesta oltaisiin kehittämässä omaa oppiainetta, jonka tunneilla medianlukutaitoa todella harjoiteltaisiin. Uusitalo pohtii (2010: 73), että kenties aktiivista kansalaisuutta on alettu korostaa voimakkaasti, sillä joustavan ja kriittisen ihmisen ajatellaan osavan toimia ja mukautua jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Vain muutos on pysyvää -ajattelu ei sinänsä sovi nuorimmille lapsille, jotka kaipaavat ennalta arvattavaa arkea, turvaa ja rutti-neja, mutta kouluvuosien aikana kasvatuksella hiljalleen ohjataan siihen suunnataan. Uusitalon mukaan (2010: 76–77) haluttu kansalaisuus on aina poliittisen, taloudellisen ja kasvatuksellisen valtapelin tulosta, joka vaikuttaa suoraan siihen, minkälaisia kansalaistaitoja halutaan vaalia ja mitä medianlukutaito esimerkiksi tällä hetkellä tarkoittaa ja miksi sitä pidetään tärkeänä, missä asioissa kansalaisten esimerkiksi

halutaan olevan aktiivisia. Arvelen, että mediankäyttöön liittyen lasten halutaankin olevan melko aktiivisia niissä asioissa, joita aikuiset pitävät hyödyllisinä, kuten hyvän internet-etiketin opettelussa, mutta aktiivisuutta ei välttämättä arvosteta vapaa-ajan toiminnan osalta, sillä monenlainen lasten toiminta katsotaan viihteeksi, josta ei nähdä olevan sen suurempaa hyötyä. Lasten kohdalla kyseessä kuitenkin on silloinkin omanlaistensa kansalaistaitojen opettelu, mikä voi olla hyödyllistä, hauskaa ja viihdyttävää samanaikaisesti.

2.4 Lapsen kohtaaminen kasvatuksessa

Räsänen (2008: 255) on kuvannut monikulttuurikukallaan monikulttuurisen identiteetin rakentumista. Hän toteaaakin, että jokaisessa ihmisessä ja kohtaamisessa eri kulttuurit kohtaavat, sillä jokaisen ihmisen identiteetti on makro- ja mikrokulttuurien kautta monikulttuurinen.

Oman identiteetin hahmottaminen samuuksien ja erojen koosteena voi mahdollistaa toisen avoimen kohtaamisen. (Räsänen 2008: 256)

Tämän ajattelun kautta tulisi myös kohdata lapsi, avoimin mielin. Tämän ajan lapsista kuitenkin puhutaan yleistäen median monipuolisina taitajina, mediamestareina tai diginatiiveina, sillä he ovat pienestä pitäen eläneet keskellä mediakulttuuria. Sintonen kritisoi yleistynyttä diginatiivi-käsitettä (2012: 81–82), sillä sen mukaan diginatiiviksi synnyttäisiin, jolloin toimijuuden kehittyminen jää huomiotta. Lapsilla ei siis automaattisesti ole mediatai-

toja hallussaan, vaan he oppivat ja kehittyvät. Ei siis voida olettaa, että lapsi yksin oppisi yhtä syvällisesti tai monipuolisesti kuin jonkun toisen, esimerkiksi kaverin tai opettajan, kanssa toimien.

Freese kirjoittaa, että lapsille on ominaista pohtia perustavanlaatuisia, maailmanlaajuisia filosofisia kysymyksiä ennen kuin he kiinnostuvat yksittäisistä tiedonaloista tai opiaineista, mutta koulun tiukasti ainekohtainen opetussuunnitelma ei tue tällaisten kysymysten esittämistä saati niihin vastaamista (1992: 83). Minkälaista ajattelua koulussa sitten opetetaan tai haluttaisiin opettaa? Freese kritisoi vahvasti kehityspsykologiassa usein esitettyä näkemystä siitä, että lasten ajattelu olisi naiivia ja järjenvastaista tai ei-tieteellistä, toisin kuin aikuisten ”kehittyneempi” tapa ajatella. Lasten logiikka on eri tavalla loogista kuin aikuisten, ja sitä kautta lapsille ominainen naiivius voi myös olla aarre: kykyä ajatella vapaan ennakkoluulottomasti, käyttää mielikuvitusta ja rohkeutta pureutua hyväksytyyn. (1992: 58–59.)

Egan (1997) kuvailee, miten lapsen kognitiiviset taidot kehittyvät ja rakentuvat ikään kuin päällekkäisesti somaattisesta tai kehollisesta myyttiseen, romanttiseen ja filosofiseen ymmärrykseen asti (*Somatic, Mythic, Romantic* ja *Philosophic understanding*) pääasiallisesti suhteessa kieleen. Myyttinen ymmärrys ajoittuu neljännessä ikävuodesta noin 8-vuotiaisiin ja romanttinen 8-vuotiaista aina 15-vuotiaisiin asti. LATU-tutkimukseen osallistuneet lapset olivat iältään 8–12-vuotiaita eli kognitiivisesti hyvin erilaisissa kehitysvaiheissa. Somaattinen ymmärrys on kaiken muun kehityksen pohjal-la, ja kielellisen kehityksen kautta lapsi siirtyy myyttiseen ymmärryksen vaiheeseen (Egan 1997: 37). Tässä vaiheessa lapsille on hyvin tyy-pillistä ymmärtää maailmaa vastakohtien kautta (minä/muut, hyvä/paha, elämä/kuolema).

Mielikuvituksella on hyvin merkittävä rooli. Toisin kuin usein toistetaan, pienetkin lapset ovat Eganin mukaan varsin kykeneviä abstraktiin ajatteluun, sillä koko ajattelu perustuu abstraktiin kieleen, jota lapset oppivat käyttämään. Lapset pystyvät myös ajattelemaan metaforisesti, vertauskuvien kautta, jopa aikuisia paremmin. (emt. 37–57.) Juuri tämä aikaansaa potentiaalia eri mediailmiöiden käsittelyyn yhdessä lasten kanssa.

Alakouluikäisiä lapsia opettaessa tulisi muistaa rytmien, narratiivien, kuvien ja tarinoiden potentiaali, sillä ne luonnostaan kiinnostavat ja motivoivat lasta (Egan 1997: 58–62). Opetuksessa lapsia pitäisi rohkaista käyttämään kieltä monipuolisesti, unohtamatta maailmaan tutustumista esteettisyyden tai itse tekemisen kautta (emt. 68–69). Egan kutsuukin lasten ajattelua runolliseksi, sillä emotiot, mielikuvitus ja metaforat ovat lapsen ymmärryksessä olennaisia, ja tämän runollisen maailman päälle voi aikanaan rakentua kaikki muu ymmärrys itsestä ja kulttuurista laajemmin (emt. 69). Romanttisen ymmärryksen kehittyminen liittyy lukutaidon ja rationaalisuuden kehittymiseen (emt. 86). Lapsen käsitys ympäröivästä todellisuudesta muuttuu lukutaidon myötä, ja romanttisessa ymmärryksessä keskeistä on käsitys autonomisesta itsestä sekä itsen ulkopuolinen autonominen todellisuus. Romanttinen ymmärrys on eläväistä, energistä, ei kovinkaan systemaattista. (Emt. 100–102.)

Liittyen puhuttuun kieleen lapset oppivat mukauttamaan kieltä ympäristön ja sosiaalisten tilanteiden mukaisesti. Opetettu ja opittu lukutaito vaikuttaa syvästi lapsen kielelliseen ympäristöön ja aktiviteetteihin, jolloin se vaikuttaa myös kielellisiin diskursseihin, joita lapsi omaksuu (Egan 1997: 65). Egan toteaa, että opetuksessa tulisi pyrkiä laajentamaan ja auttamaan lapsen mieli kohti tietoa ja tietoon,

eikä niinkään tuomaan tietoa lapsen mieleen. Esimerkiksi myyttisen ymmärryksen vaiheessa olevien lasten opetuksessa tulisi miettiä, mikä lapsen näkökulmasta olisi opetettavassa asiassa kiinnostavaa, mutta lähtökohtana ei tarvitse olla lapsen mielen arvailu, vaan opettajan tulisi miettiä, mihin hän itse suhtautuu voimakkaan affektiivisesti kyseiseen aiheeseen liittyen (*significant affective charge*). (1997: 244–245.) Kuulostaa oudolta, että tämän tulisi taata se, että lapsikin kokisi aiheen merkitykselliseksi. Vaikka opetustilanteessa oppijoita olisi läsnä parikymmentä, eikä pieniltäkin oppijoilta olisi mahdollista kysellä enemmän heitä innoittavista asioista, jotta tietäisi miten opetusta rakentaa ja mihin suuntaan lapsia ohjata. Egania mukaillen kouluopetuksessa on perusteltua käyttää varsinkin pienten lasten kanssa paljon kuvallisuutta ja tarinallisuutta, jotka vaikuttavat lasten tunteisiin, ja jotka myös LATU-aineiston valossa ovat osoittautuneet lasten omaehtoisenkin toiminnan kannalta hyvin merkityksellisiksi. Lapsen kognitiivisten taitojen kehittymisen ja päällekkäisyyden ymmärtäminen auttaa lapsen toiminnan ymmärtämisessä ja myös mediakasvatuksen suunnittelussa ikäryhmittäin tarkoituksenmukaiseksi.

Lapsen sosiaalisten taitojen merkitys korostuu vuorovaikutukseen perustuvassa sosiaalisessa mediassa, jonka mahdollisuuksia nyt pohditaan myös koulun kannalta. Keltikangas-Järvinen korostaa (2010: 17), että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot eivät ole sama asia, vaan sosiaaliset taidot tarkoittavat ”taitoa selvitä sosiaalisista tilanteista” kun taas sosiaalisuus ja seurallisuus tarkoittavat samaa. Sosiaalisten taitojen määritelmä riippuu ajasta ja kulttuurista, ja tällä hetkellä esimerkiksi verkostoitumista pidetään tärkeänä sosiaalisena taitona (emt. 20). Digitaalisessa mediassa toimiminen on hyvin usein sosiaalista ja lapsia pyritäänkin

kasvattamaan taitaviksi toimijoiksi nimenomaan sosiaalisessa mediassa. Lapset tarvitsevat mediamaaailmassa toimiessaan omanlaisiaan ja tarkoituksenmukaisia sosiaalisia taitoja, sillä kyseiset taidot ovat jossain määrin erilaisia kuin kasvotusten käytävässä vuorovaikutuksessa. Zhao, Qiu ja Xie korostavat sosiaalisen median asemaa nuorten elämässä pakopaikkana ja viihteenä, sillä sen käyttöön liittyy vahvoja emotionaalisia siteitä ja mielihyvää (2012: 102). He kuitenkin toteavat, että sosiaalisessa mediassa olisi koulunkin näkökulmasta paljon valjastamatonta potentiaalia, ja kouluissa lapsia ja nuoria pitäisikin opettaa ja tukea sosiaalisen median monipuolisessa käytössä (emt. 108). Tärkeää olisi oppia erottamaan perusteettomat pelot oikeista tai todellisista riskeistä, joihin koulussa voitaisiin pureutua, ja esimerkiksi koulu voisi ottaa sosiaalista mediaa (*Facebook* tms.) käyttöönsä nuorten hyvinvointia edistessään ennen kaikkea positiivisten esimerkkien avulla vastakohtana riskeillä pelottelulle (emt. 109).

Sosiaalisessa mediassa kirjoittaminen ja kuvien avulla kommunikointi korostuu puheen sijaan. Sosiaalinen media voi mahdollistaa laajemman sosiaalisen toiminnan niille, joiden on syystä tai toisesta vaikeaa kommunikoida kasvotusten. Esimerkiksi kuvien käyttäminen kommunikoinnissa sosiaalisessa mediassa on kuitenkin hyvin laaja opeteltava alue, jolla taitavaksi tullakseen lapsia on tuettava, sillä nekään taidot eivät automaattisesti ole lasten tai aikuistenkaan hallussa. Kupiainen muistuttaa, että mediakasvatuksessa aikuisten tulisi varoa liian analyyttistä tai rationaalista ajattelua, joka sulkee lasten pikemminkin tunteisiin perustuvat tulkinnat ja kokemukset ulkopuolelleen (2005: 137). Emootioiden merkitys tulisi huomioida mediakasvatuksessa, sosiaalisessa mediassa tarvittavien taitojen opettamisessa ja muutoinkin.

Näen lapset aktiivisina mediatoimijoina, mutta se ei tarkoita, että he eivät tarvitsisi ja hyötyisi aikuisten tuesta, kun aikuinen on valmis tutustumaan lapsen elämismaailmaan. Lapsilla on omanlaisensa lasten maailma ja monenlaisia lasten kulttuureita, joiden ulkopuolella kasvatijat osittain ovat, mutta joihin voi ulkopuolisena uteliaana pyrkiä syventymään, mitä kautta ymmärrys lasten toiminnasta voi lisääntyä.

bell hooks on inspiroinut minua syvästi. Kirjassaan *Teaching to transgress* (1994) hooks tuo omakohtaisen esimerkin kautta esiin sen, että lapsikin on kykenevä kyseenalaistamaan, olemaan kriittinen ja luomaan teoriaa, vaikei edes tuntisi sanan ”teoria” merkitystä. Voidaan ajatella, että lapsen ajatukset ja kysymykset ovat arvokkaita siinä missä aikuisenkin. (hooks 1994: 61–62.) Hyvin nuorten lasten ei ole tarpeen tarkastella omaa itseä tai maailmaa kriittisesti, eikä heillä siihen olisi vielä eväitäkään. Opettajan tulisi kuitenkin pystyä tiedostamaan itsensä suhteessa lapsiin ja omien ja lasten kulttuurien väliset mahdolliset ristiriidat, jottei esimerkiksi huomaamattaan omalla toiminnallaan jarruttaisi joidenkuiden aktiivista osallistumista opetukseen samalla suosien toisia. hooksin teksteistä huokuu lämpö ja viisaus, ja erityisen tärkeäksi nousee hänen asenteensa siitä, että jokaisesta oppilaasta tulee välittää.

hooksin ajatukset Freireen liittyen ja näkemykset ”suurista opettajista”, jotka ikään kuin ravitsevat oppijaa, saivat minut miettimään opettajan roolia koulussa ja mediakasvatuksessa. Lasten kriittinen ajattelutaito alakoulussa ja vielä yläkoulussakin on vasta kehittymässä, mutta hyvän opettajan tulisi ensisijaisesti tukea ja ruokkia sen kehitystä. En ajattele, että opettajan tarvitsisi olla ”suuri ajattelija”, voidakseen toimia kriittisesti ja lasta tukien. hooks korostaa yksittäisten opettajien valtaa ja mahdollisuutta vaikuttaa oppilaisiinsa, kun opettaja te-

kee luokkahuoneesta tilan kriittiselle ajattelulle ja vuorovaikutukselle (hooks 1994: 202). hooks kirjoittaa sitoutuneesta pedagogiasta (*engaged pedagogy*), eli oppijan kohtaamisesta siten, että opettaja todella on kiinnostunut oppilaistaan ja valmis opettamaan ja oppimaan yhdessä heidän kanssaan. Sitä kautta opettajan oma asenne ja toiminta voi olla poliittisen aktivismin eli toiminnan ilmaisua. Tällainen asenne opettamiseen on vaihtoehtoista, sillä se haastaa totut valtarakenteet ja vaihtoehtoisen opettamisen valinnut opettaja joutuukin työskentelemään usein sekä koulusysteemin että oppijoiden muutosvastaisuuden kanssa tasapainoillen, kun tilaa pitäisi olla sekä monenlaiselle opetukselle, sekä perinteisille tavoille että vaihtoehtoisille. (emt. 203.)

hooks esimerkiksi varasi aikaa jokaisen oppilaansa henkilökohtaiselle kohtaamiselle käymällä heidän kanssaan lounaalla (hooks 1994: 204). Lasten kanssa lounastapaaminen ei taatusti olisi paras mahdollinen lähestymistapa, mutta opettajana olisi mielestäni ensiarvoisen tärkeää pyrkiä luomaan oppilaisiin henkilökohtainen suhde ja kohdata oppilas avoimin mielen, istua yhdessä alas, ja varata aikaa keskusteluun, huolimatta oppijan iästä. Pääsääntöisesti hooks kirjoittaa nuorista aikuisista oppijoista, mutta en näe syytä, miksei vastaavanlainen asenne voisi olla osana myös alakoulun opetustilanteita. On upea ajatus, että luokkahuone on mahdollisuuksien tila (hooks 1994: 207). Kä sittääkseni hooks kirjoittaa usein luokkahuoneesta fyysisenä tilana, mutta mahdollisuuksien luokkahuoneen ajatukseen varmasti sisältyy mahdollisuus myös poistua fyysisestä luokkatilasta. Mahdollisuuksien tilassa opettaja voisi nähdä oppilaansa mahdollisuuksina ja heidän monet mahdollisuutensa, jottei esimerkiksi turhaan lokeroisi oppilaitaan ja sitä kautta sulki heiltä joitakin vaihtoehtoja pois.

3 Tutkimuksia ja keskustelua lasten mediasuhteesta

Tässä osiossa tarkastelen lapsuudesta ja mediasta tehtyjä tutkimuksia, ja niiden keskeisiä väitteitä ja tuloksia. Tätä kautta pyrin havainnollistamaan, minkälaiseen keskusteluun osallistun opinnäytetyölläni. Tuon myös esiin viime aikoina lehdissä käytyä keskustelua aiheesta.

Alanen muistuttaa (2009: 16–17), että lapsia ei ole nähty yhteiskunnallisina toimijoina tai yhteiskunnalliseen elämään osallistujina siinä missä aikuisia, ja lapsi on sosiaalistettava yhteiskuntaan, halutunlaiseksi toimijaksi vartumaan. Mediassa ja sen tuottamisessa lapset ovat pääsääntöisesti aliedustettuina, eikä heitä juuri nähdä tai ainakaan kuulla, ja lasten representaatiot ovat useimmiten stereotyyppisiä kuvauksia lapsista esimerkiksi kuluttajina tai uhreina (Feilitzen 2012: 390). Nykyisen lapsuustutkimuksen lähtökohtana on muun muassa se, että lapsi nähdään aktiivisena toimijana ja osallistujana yhteiskunnassa. Lapsuuden instituutiota ja lapsuutta lapset itse rakentavat, eikä ”normaalilapsuutta” ole olemassakaan. (Alanen 2009: 22–23.) Näin ollen lapsia ja lapsuutta tutkittaessa tulisi toimia lapsilähtöisesti, ja tätä kautta LATU nivoutuu lapsuustutkimukseen. Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdimme mahdollisuutta järjestää lapsille työpajoja,

joissa opetettaisiin mediataitoja. Pian heräsi kysymys siitä, millä perusteella lähtisimme asiantuntijoina opettamaan alakouluikäisille lapsille jotakin, kun jouduimme arvailemaan, mitä lapset jo arjessaan tekevät. Siksi mahdollinen työpaja päätettiin jättää hautumaan siihen asti, kunnes olisimme lasten vastausten kautta viisaampia siitä, minkälainen media-arki lapsia oikeasti ympäröi.

3.1 Lapsuus ja muuttuva mediamaailma

Mediamaailman muutos viimeisten reilun kymmenen vuoden aikana on ollut huihmaava. Lapset kasvavat vuorovaikutuksessa ympäröivän kanssa, joten teknologian kehitys ja muuttuvat mediakulttuurit muokkaavat lapsuutta. Vuonna 2000 aloitetun Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen tuloksena on julkaistu teos *Lapsuus mediamaailmassa, näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan* (Lahikainen ym. 2005). Hanke reagoi keskusteluun muuttuneesta ja mahdollisesti lyhentyneestä lapsuudesta, ja yhtenä tärkeänä näkökulmana oli lasten hyvin-

vointi (Inkinen 2005: 9).

Hankkeen puitteissa tarkasteltiin sekä vanhoja mediatekniikoita eli kirjojen lukemista ja television katselua että uusia tekniikoita, joihin mukaan luettiin tietokoneet, pelikoneet ja kännykkä. Tuolloin todettiin, että enemmistö 8–10-vuotiaista lapsista käytti televisiota, pelitai tietokonetta sekä kännykkää joskus. Neljä lasta kymmenestä käytti niitä hyvin monipuolisesti ja aktiivisesti. Kaiken kaikkiaan television katselu oli huomattavasti säännöllisempää kuin peli- tai tietokoneiden käyttö, mutta kaksi kolmesta pelasi ainakin kerran viikossa. Pojat pelasivat pelikoneella säännöllisemmin kuin tytöt. Tytöt ja pojat hyödynsivät tietokonetta yhtä monipuolisesti, mutta käyttivät erilaisia ohjelmia. Kännykkää lapset käyttivät joskus, ja vain alle puolet lapsista soitteli sillä säännöllisesti. Mediatekniikkaa ei muutenkaan käytetty monipuolisesti sosiaalisessa viestinnässä. Kännykän suosituinta ominaisuutta, eli pelejä, hyödynsi noin viidesosa lapsista. (Matikkala & Lahikainen 2005: 94.) LATU-tutkimusprojektissa kännykän käyttö korostuu, sillä jo varhaisessa vaiheessa huomasimme, että noin kymmenessä vuodessa kännykästä on tullut niin yleinen laite, että sen omistaminen yhdistää koko ikäryhmää.

Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen mukaan lasten mediankäyttöä rajoitettiin, ja kännykkää sai käyttää vapaasti alle neljäsosa vastaajista, tietokonetta noin 40 % ja yli puolet sai katsella televisiota niin halutessaan. Tarkasteltaessa lapsia, jotka saivat vapaasti käyttää medialaitteita, huomattiin, että poikien media-viestintä lisääntyi tyttöjen viestintää enemmän, kun heidän mediankäyttöään rajoitettiin vähemmän. Aiemmissa tutkimuksissa tuli myös ilmi, että tyttöjen mediankäyttöä yleisesti rajoitettiin poikien mediankäyttöä enemmän. Ne lapsista, jotka käyttivät uusia medialaitteita

säännöllisesti, käyttivät niitä myös monipuolisemmin ja sosiaalisemmin kuin muut. Lapset toimivat mediatekniikoiden parissa enimmäkseen yksin tai ikätovereiden kanssa. Lisäksi lapset, jotka käyttivät medialaitteita aktiivisemmin, toimivat muita useammin niiden parissa vanhempiensa kanssa. (Matikkala & Lahikainen 2005: 98–100.)

Tämänhetkisen mediakulttuurin kaavamaisuudesta ja vanhojen roolimallien siirtymisestä kertovat tyttöjen ja poikien pelaamien pelien erilaisuus sekä erot heidän mediankäyttönsä aktiivisuudessa. (Matikkala & Lahikainen 2005: 109)

Lasten internetin käyttöä ei Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen puitteissa tarkasteltu syvällisemmin, vaikka se oli yksi mahdollinen tietokoneen käyttötapa, joskaan ei yhtä yleinen kuin nykyään. Mediatekniikat, jotka vielä kymmenisen vuotta sitten olivat uusia, ovat arkipäiväistyneet ja saaneet rinnalleen upouusia tekniikoita, jotka nekin ovat jatkuvassa muutostilassa. Olemassa olevien tekniikoiden käyttö on muuttunut laitteiden kehittyessä ja osittain korvatussa toisiaan. On huomattava, että eri tekniikoiden välisiä rajaviivoja on vedetty hyvin nopeassa tahdissa uudelleen ja osittain ne ovat kadonneet. Esimerkiksi yksi ainoa laite, kuten kännykkä, voi mahdollistaa monipuolisen sosiaalisen viestinnän, pelaamisen, kuvaamisen, verkossa surffailun ja sitä kautta televisio-ohjelmienkin katsomisen tai verkossa olevien kirjojen tai näköislehtien lukemisen.

Näyttää siltä, että lapset varttuvat erilaisessa mediamaailmassa, kuin noin kymmenen vuotta sitten. Kupiainen kirjoittaa (2005: 114–115) mediapaniikeista, joita eri mediat ovat kautta aikain aiheuttaneet, sillä niiden on nähty uhkaavan kodin tai koulun vakautta, ja sen kautta identiteettikehitystä. Lasten on siis usein

ajateltu olevan vaarassa. Myös Matikkalan ja Lahikaisen artikkelissa (2005: 92–109) kuvastuu huoli, jota vanhemmat ja kasvattajat ovat tunteneet lasten asemasta tietokoneen, pelikoneen ja kännykän äärellä. Puheessa lapsista ja mistä tahansa mediasta, pinnalla on ajatus siitä, että lapsia pitää jollakin tavalla suojella median usein melko suurpiirteisesti määritellyiltä haitallisilta vaikutuksilta. Media on pitkään ollut mörkö. Leena Alanen toteaa teoksessa *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta* (2009: 11), että Suomessa ja muualla länsimaissa huoli leimaa vahvasti julkisuudessa käytyä keskustelua lapsuudesta jo 1960-luvulta lähtien, ja tässä ”huolikeskustelussa” huomio kiinnittyy useimmiten lasten lähipiiriin vaikutuksiin, jolloin mukaan luetaan myös media. Myös Laukkanen ja Mulari (2011: 174) toteavat, että tyttöjen mediankäyttötavat huolestuttavat jopa paniikkiin asti, vaikka on huomattu, että tytöillä on hyvät mediankäyttötaidot. Huoli liittyy yhtälailla poikiin, jolloin keskustelu kääntyy herkästi peleihin ja niiden vaikutuksiin, vaikka on selvää, että myös tytöt pelaavat.

Myös *Handbook of Children and the Media* -teoksen (2012) monissa artikkeleissa korostuvat vaarat, uhkat ja suojelun tarve. Lasten todelliseen toimintaan median parissa paneudutaan lähinnä käyttömäärien kautta, eivätkä ne paljasta kuin ohuen siivun lasten maailmasta. Tarpley aloittaa artikkelinsa provosoivalla kauhukuvalla medioihin uppoutuvasta nuoresta (2012: 63), jolloin kysymyksenä herää, ketä tällainen oikeastaan palvelee? Onko kenenkään edun mukaista kärjistää ja shokeerata, kun kyseessä ovat lapset, nuoret ja media? Tarpleyn käyttämässä kielessä uusi teknologia valtaa alaa ”räjähdysmäisesti” (emt. 64). Sanavalinta korostaa kasvattajien vaikeutta hallita uusia teknologioita ja oletettua avuttomuutta niiden ja lasten välissä. Mielestäni on kyseenalaista, että

sexting (emt. 67) eli seksikkäiden tai seksuaalisesti provosoivien kuvien lähettely ikätovereille saa yhtä paljon huomiota kuin varsinaisen tekstiviestien lähettely, vaikka kyseessä on määrällisesti paljon harvinaisempi ilmiö. Myös ajankohtaisen tutkimuksen esittelyssä useat esimerkit liittyvät median negatiivisten vaikutusten tai rajoittamisen tarpeen tutkimukseen, uhkina muun muassa pedofiilit ja nettikiusaminen (emt. 71).

Subrahmanyam ja Greenfield (2012) tarkastelevat artikkelissaan digitaalisen mediateknologian, erityisesti internetin ja pelien, mahdollisia vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Heidän mukaansa on vaikea arvioida, leikkaako median parissa vietetty aika esimerkiksi nukkumiselta tai kasvokkain tapahtuvalta kanssakäymiseltä aikaa, sillä samanaikaisesta medialaitteiden käytöstä (*multitasking*) johtuen eri mediat ja erilaiset käyttötavat limittyvät ja lomittuvat. Lisäksi saattaa olla, että digitaalinen media ohjaa kognitiivisia taitoja verbaalisesta enemmän visuaaliseen, kenties verbaalisten taitojen kustannuksella (Subrahmanyam ja Greenfield 2012: 91–92). Kaikkiaan on kiinnostavaa, että negatiiviset vaikutukset ovat ikään kuin oletusarvoina tutkimuksissa, joissa kuitenkin pitäisi pyrkiä saamaan tutkittavasta ilmiöstä laajempi kuva.

Suvi Pennanen, joka on pro gradu -työssään tutkinut lasten medialeikkejä päiväkodissa, nostaa esiin kiinnostavan oletuksen siitä, että päiväkotia on pidetty ”mediavapaana” ympäristönä, jossa lapset saavat olla haitalliseksi koetulta medialta ”turvassa” (2009: 185). Vaikka päiväkodissa suhtauduttaisiin mediaan kielteisesti tai varauksella, ja esimerkiksi pyrittäisiin rajaamaan lasten leikkien aiheita haluttuun suuntaan, lasten leikeissä heidän kokemansa media-arki näkyy kaikesta huolimatta ja tarpeen tulleen aikuisilta piilossa. Lapset saavat

vaikutteita kaikkialta ympäriltään, ja erityisesti leikeissä toistuivat lastenohjelmien ja -elokuviin, muiden televisio-ohjelmien, mainosten ja pelien maailmat. (Pennanen 2009: 187–196.) On mielestäni kiinnostavaa, että jo päiväkotikäisten lasten kohdalla median tunteminen antaa enemmän mahdollisuuksia toimia leikeissä ja siten tuotti lapselle valtaa (Pennanen 2009: 192). Arvelen, että samaan tapaan myöhemminkin vieraus suhteessa vallitsevaan mediakulttuuriin saattaa rajata lapsen ja nuoren tapoja toimia samanikäisten kanssa. Jos ei tiedä, mistä mediailmiöstä kaverit puhuvat, voi helposti ajautua ryhmän ulkopuolelle ainakin hetkellisesti.

Riski mediakulttuurin ulkopuolelle jäämiseen on olemassa, mutta toisaalta lapsilla on jo pienestä pitäen erilaisia kiinnostuksen kohteita, eikä kaikkien ole tarpeenkaan tietää yhtä paljon samoista asioista. Mediailmiöt tasapäistävät ehkä liikaakin, kun esimerkiksi *Angry Birds* -mania leviää kuin kulovalkea ja yhdistää lähes koko ikäluokkaa, eikä ainoastaan Suomessa. Mediaglobalisaatio onkin Feilitzenin mukaan yksipuolinen ekonominen prosessi, jonka perimmäisenä tarkoituksena on myydä enemmän ja laajemmin, eikä sen sijaan tuoda esimerkiksi ihmisoikeuksia maailmanlaajuisen keskusteluun (2012: 391). Näen, että jonkinlainen riski kulttuurin yksipuolistumiseen on olemassa ja tiedostettava, jotta voitaisiin tarjota muitakin vaihtoehtoja. Kulutus liittyy vastaaviin ilmiöihin kiinteästi, ja koulussa markkinoiden valtaa voitaisiin kyseenalaistaa. Toisaalta, kuten myöhemmin tarkastelen, lasten omaehtoinen toiminta on niin sidottua omaan arkeen ja mielikuvitukseen, etteivät vihaisten lintujen kaltaiset ilmiöt ensimmäisenä nousekaan esiin, kun lasten toimintaa tarkastellaan. Jotta lasten erilaiset lähtökohdat eivät olisi esteenä kokonaisvaltaisemmalle mediakulttuu-

rin tuntemukselle, vastauksena on jo pitkään tarjottu koulussa toteutettavaa mediakasvatus- tai jo varhaiskasvatuksen puolella aloitettavaa mediakasvatusta. Toisin kuin päiväkoteja, koulua ei varmasti pidetä ”mediavapaana” ympäristönä. Valta- ja arvokeskustelu on kouluun liittyen olennaista, kun mietitään, minkälainen media kuuluu koulun opetuksen piiriin ja mitkä mediat rajataan koulun vastuun ulkopuolelle ja millä perustein.

Kupiainen toteaa (2005: 114–115), että median moninaistuminen aiheuttaa osaltaan perheen atomisoitumista, kun perheenjäsenet pystyvät kaikki median avulla löytämään juuri itselleen merkityksellisiä asioita tai arvoja. Atomisoituminen ei automaattisesti ole uhka. Median moninaistuminen mahdollistaa lapsille myös aivan omanlaiset lasten jutut, joita tietysti on ollut olemassa jo ennen varsinaista mediakulttuuria. Nyt kyseessä vain on uusi alue, tai pikemminkin uusien alueiden laaja kirjo. Pennanen huomauttaa (2009: 185), että huolipuheen lisäksi lasten omaa mediakulttuuria usein vähätellään ja pidetään vähempiarvoisena verrattuna aikuisten mediakulttuuriin. Arvotukseen osallistuvat yhtälailla lasten vanhemmat ja kasvattajat omilla asenteillaan, ja lasten ja nuorten omat äänet ja mielipiteet jäävät valittavan usein kuiskauksiksi. Olisikin tärkeää pysähtyä ja kysyä lapselta, miksi esimerkiksi jokin televisio-ohjelma tai peli on hänelle tärkeä. Lisäksi lasten ja aikuisten mediakulttuureita ei liene syytäkään verrata toisiinsa ainakaan arvottaen, sillä ne vaikuttavat kaikkiaan perustuvan hyvin erilaisiin lähtökohtiin.

Huolen lisäksi median tarjoamiin mahdollisuuksiin on myös suhtauduttu toiveikkaasti. Tutkijat toteavat, että ”[u]sien mediateknikoiden vaikutus lasten elämään on mullistava myös sosiaalisesta näkökulmasta: medialaitteet voivat lelujen ja pelien tavoin koota lapsia yh-

teen, ja ne tuovat mahdollisuuksia yhteydenpitoon ajasta ja paikasta riippumatta” (Matikka-la & Lahikainen 2005: 92). Tutkimuksissa on siltikin kiinnitetty vähemmän huomiota siihen, miten lapset arjessaan todella käyttävät media-laitteita ja minkälaisia merkityksiä he medi-alle antavat. Lapsuuden ja nuoruuden aika on väistämättä aikuiselle vieras, vaikka sen onkin elänyt. Tämän hetken lasten ja nuorien arki on kovin erilainen kuin omani, saati sitten hei-dän vanhempiensa. Vieraus aiheuttaa monissa vaikeasti määriteltäviä pelkoja, mutta rakenta-vampi tapa tutustua lasten ja nuorten arkeen on avoin uteliaisuus, mikä ei käy kuin leikki, mutta mitä kohti olen pyrkinyt tutkimusprosessin ai-kana.

3.2 Ajankohtaisia aiheita julkisessa keskustelussa

Lehdissä mediaan liittyvän keskustelun suuria teemoja ovat olleet vanhempien vastuu ja lasten suojeleminen, teknologia kouluissa ja mediaan liittyvät uhkakuvat pitkälti samoin kuin alan tutkimuksissa. Helsingin Sanomis-sa lapsista ja mediasta on kirjoitettu toistu-vasti kuluvana vuonna, ja keskustelu on usein kääntynyt vanhempien vastuuseen lasten me-diankäyttöön liittyen. Esimerkiksi helmikuussa Suvi Tuominen muistutti (Helsingin Sanomat 7.2.2013: Pääkirjoitus), että jokaisella, myös lapsilla on oikeus päättää ”omasta digitaali-sesta jalanjäljestään”, eivätkä vanhemmat saisi lastaan kuulematta julkaista tästä kuvia, minkä lisäksi heillä on vastuu ohjata lastaan vastuulli-seen mediankäyttöön myös oman esimerkkinsä kautta. Tähän liittyen Suianna Hakalehto-Wainio Mannerheimin lastensuojeluliitosta,

nettipoliisi Riku Sukari ja apulaisrehtori Tiina Korhonen pohtivat Helsingin Sanomissa vanhempien velvollisuutta opettaa lapsilleen mediaetikettiä ja rajoja, mutta yhtälailla ottaa selvää, olla kiinnostuneita, lastensa tekemisistä myös internetissä (Pajuriutta, Helsingin Sano-mat 8.2.2013: Kotimaa). Tällaisessa keskus-telussa suojelun näkökulma korostuu. Asian-tuntijoilta haetaan neuvoja kasvatustyöhön ja vastaavien auktoriteettien puoleen tulee tarve kääntyä varsinkin, jos itse asiaan ei kasvattajalla ole omakohtaista kontaktia tai kokemusta. Mo-niin mediailmiöihin ja -teknologioihin liittyen vanhemmat eivät voi kysyä esimerkiksi omilta vanhemmiltaan neuvoa, koska mediakulttuuri on muuttunut niin perusteellisesti sukupolvien välillä.

Kansanedustajat Sinuhe Wallinheimo ja Juha Sipilä tulivat mielipidekirjoituksellaan käynnistäneeksi keskustelun virtuaalimaailman ja lasten suhteesta, sillä he toivat esiin ennen kaikkea uhkia (riippuvuuden kehittyminen, sitä kautta heikentynyt fyysinen kunto, oppimisen muuttuminen pinnalliseksi, järjestyshäiriöiden lisääntyminen kouluissa), jotka konkretisoitu-vat jos ja kun virtuaalimaailmasta tulee ”digina-tiiveille” lapsille reaali maailman korvike (Hel-singin Sanomat 5.5.2013). Yhdessä vastineessa Jyrki J. J. Kasvi kommentoi, etteivät lapset oi-keastaan ole taidoiltaan mestareita johtuen pit-kälti koulujen puutteellisesta tieto- ja viestin-täteknologian opetuksessa, eivätkä uhkakuvat välttämättä ole todellisia (Helsingin Sanomat 14.5.2013). Lisäksi Maria Salonen muistutti, että lapset ovat kyllä kognitiivisesti kykene-viä erottamaan virtuaalimaailman todellisesta (Helsingin Sanomat 20.5.2013). Herännees-sä keskustelussa saattoi erottaa toisistaan ne, jotka katsoivat asiaa vain suojelevan aikuisen silmin ja ne, jotka argumentoivat myös lapsen näkökulman huomioiden. Lapset harvemmin

itse osallistuvat keskusteluun vaikkapa omista taidoistaan, ja onkin ensiarvoisen tärkeää, että jotkut aikuiset muistavat ottaa heidät mukaan edes jollakin konkreettisemmalla tasolla kuin oletettuja uhkia esiin tuomalla.

Uhkakuvista esiin on noussut vahvasti myös internetporno, jolta lapsia pitäisi suo-jella (esimerkiksi Vaarne, Helsingin Sanomat 5.6.2013) ja internetissä tapahtuva hyväksi-käyttö, jonka todetaan yleistyneen ja uhkaa-van erityisesti tyttöjä (Mäkinen, Helsingin Sanomat 14.6.2013). Jostakin syystä tytöt si-joitetaan poikia herkemmin uhrin asemaan erityistä suojelua tarvitseviksi. Kuitenkin siinä, mikä on lapselle uhka aikuisen näkökulmasta ja minkä lapsi todella kokee uhkaksi, saattaa hyvinkin olla eroja. Ahdistelua ei taatusti ku-kaan tyttö tai poika osakseen toivo, kun toimii medioiden parissa. Silti mediasta väännetään vastaavalla kirjoittelulla lähes kaikkeen sopiva syntipukki, jota on helppo soimata, jos lapsel-la menee huonosti, ikään kuin vastuun voisi siirtää abstraktille medialle pois kasvattajilta. Toisaalta uhka-ajattelu saattaa olla väistymäs-sä, sillä esimerkiksi helmikuussa vietettävä Tie-toturvaviikko on nykyään Mediataitoviikko, minkä toivotaan kannustavan kriittisen tulkin-nan taitojen opetteluun (Pekkarinen, Opettaja 26.10.2012). Taitojen opetteluun korostaminen tukee lapsen tai nuoren aktiivista roolia toimi-jana uhrina olemisen sijaan.

Joissakin kouluissa sosiaalista mediaa on lähestytty uteliaisuudella ja kiinnostuksella, sillä sen kautta lasten ääni saataisiin entistä parem-min kuuluviin. Turussa Hannunniitun ja C.O. Malmin koulut olivat mukana Opetushallituk-sen oppimisympäristön kehittämishankkeessa, jossa sukellettiin juuri sosiaaliseen mediaan (Willberg, Opettaja 26.10.2012). Kouluissa oli oivallettu, että jos tietämättömyys ja taitojen puute pelottavat opettajia, hyvänä vastauksena

pulmaan on alkaa opetella uutta taitoa, kuten bloggausta, samalta viivalta oppilaiden kanssa, ja antaa enemmän osaaville mahdollisuuksia opastaa muita (emt. 20). Vaikka blogi oli ollut koulussa käytössä vain lyhyen aikaa, oppilaat ja opettajat olivat jo keksineet sille monenlaisia käyttötapoja. Sen kautta oppilaat pääsivät ää-nestämällä vaikuttamaan koulun arkeen, kun vappujuhlien teemaa mietittiin, ja sitä käytet-tiin myös koulutehtävien julkaisemiseen, mikä taas edesauttoi tehtävien valmiiksi saattamista (emt. 23). Ilmaisia blogipohjia ja muita välinei-tä olisi jo nyt kaikkien koulujen käytettävissä, ja vastaavia toimintaesimerkkejä olisi hyvä tuoda esille enemmänkin, jotta niitä otettaisiin käyt-töön.

Tutkimusryhmänä vierailimme kevääl-lä Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa -tapahtumassa, jossa erityisesti inspiroiduin kokeilusta, jossa 70 oppilaalle annettiin vuo-deksi älypuhelimet käyttöönsä. Pilotista olivat paikalla kertomassa Janne Vainio Tampereen teknillisestä yliopistosta ja Sari Yrjänäinen Tampereen yliopistosta. Älypuheliimiin oli laa-dittu helppokäyttöinen kyselyjärjestelmä, jota oppilaat alkoivat tutkijoille yllätyksenä käyttää spontaanisti koulun lisäksi myös vapaa-ajallaan. Oppilaat kyselivät toisiltaan kaikkea maan ja taivaan väliltä. Kyllä tai ei -kysymysten lisäksi järjestelmä mahdollisti asioista äänestämisen. Opettajat eivät kuitenkaan ottaneet järjestel-mää haltuunsa kovin aktiivisesti kokeilun aika-na. On kiinnostavaa, että mahdollisuus innosti lapsia toimimaan luokkana ja yhdessä myös virallisten koulupäivien jälkeen. Lapsilta myös sujui uuden tekniikan haltuunotto nopeammin kuin opettajilta, jolloin vastaavanlaisen järjes-telmän opetuksellisia käyttömahdollisuuksia pitäisi varmasti tutkia enemmän, kunhan ope-tajat ensin ehtisivät tottua tekniikkaan. Arvail-tavaksi jää, miten kokeilu vaikutti esimerkiksi

luokkahenkeen ja luokan sisäisiin vuorovaikutussuhteisiin. Järjestelmä vaikutti mahdollistavan hienosti omaehtoisen vuorovaikutuksen, ja voisi kuvitella, että sitä voisi hyödyntää monipuolisesti esimerkiksi vertaisoppimisen tukemisessa. Ymmärtääkseni projektin kirjallinen raportti ilmestyy lähiaikoina.

Yleinen aihe julkisessa keskustelussa on koulujen digivarusteiden käytön ontuminen, ja suuria eroja kuntien ja koulujen käyttövalmiuksien välillä kommentoitiin muun muassa Helsingin Sanomissa (11.2.2013). Keväällä Opettaja-lehden ”Kuuma kysymys” käsitteli koulujen laitevarustelua (Tikkanen, Opettaja 29.4.2013). Artikkelissa Timo Tossavaisen ja Tiina Partasen mielipiteiden kautta hahmottui kuva problemaattisesta teknologiakysymyksestä, sillä Suomessa on havahduttu siihen, että hankittuja varusteita ei juurikaan hyödynnetä kouluopetuksessa. Tossavainen peräänkuulutti sisältöjen opettelun korostamista, jolta laitteiden käytön opiskelu vie liiaksi aikaa, kun taas Partanen näki laitteissa mahdollisuuksia yksilöllisemmän oppimisen kehittymiseen ja oman tuottamisen tukemiseen (emt. 8). Sinänsä nämä kaksi eivät sulje toisiaan pois. Myös kesäkuussa 2013 Opettaja-lehdessä tuotiin esiin, että tietotekniikkaan kouluissa liittyy paljon käytännön ongelmia, joita esimerkiksi verkkopedagogit pyrkivät osaltaan ratkaisemaan (Ahola, Opettaja 4.6.2013). Laitteiden hankinnassa ei aina oteta huomioon niiden käyttötarkoitusta, niitä ei kenties osata asentaa kunnolla, eikä opettajia välttämättä opasteta niiden käytössä, jolloin kalliit hankinnat jäävät koulun nurkkiin keräämään pölyä (emt. 24). Laitteiden hankkiminen on ollut kunnille ja kouluille niin suuri taloudellinen panostus, ettei niitä ole uskallettu antaa lasten ja nuorten käyttöön, jolloin hyötyäkään ei niistä voi syntyä. Edelleen laitteisiin liittyen olen esimerkiksi useassa koulussa

huomannut, miten hienoja älytauluja käytetään opetuksessa tasan samalla tavoin kuin käytettäisiin liitutauluja, jolloin voidaan todeta, että hankinta on ollut täysin turha, kun se ei tuo opetukseen mitään uutta tai parempaa.

Puhtaasti positiivisia uutisia liittyen opetukseen ja teknologiaan saa silloin tällöin lukea, kuten esimerkiksi Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen (RUSE) ReadIT-ohjelmasta saadut tulokset, joiden mukaan erot poikien ja tyttöjen lukutaidon välillä kapenevat olemattomiin, kun kirjojen sijasta käytettiin verkkotekstiä (ks. Kivinen & Kaarakainen 2012; Aaltonen, Aurora 1/2013). Suunnittelija Meri-Tuulia Kaarakaisen mukaan tytöt ovat interaktiivisempia tekstin lukijoita, kun taas pojat ovat useammin nopeita ja lineaarisia, mutta lopputuloksena he pärjäsivät yhtä hyvin, ja myös muutoin heikommalla oppilaat pärjäsivät paremmin verkkotekstin kuin perinteisen tekstin kanssa. Tällaiset tutkimukset osoittavat, että kouluissa olisi syytä miettiä käytettävien tekstien monipuolistamista oppimisen helpottamisen kannalta, ja että oikeanlaiset laitteet ja niiden tarkoituksenmukainen käyttö todella voivat tuoda paljon hyvää koulujen arkeen. Myös nuorisotutkija Tomi Kiilakoski osallistui laitekeskusteluun huomauttamalla, että mitään ei tapahdu itsestään laitteiden hankkimisen ansiosta, vaan rakenteita pitää pystyä muuttamaan, jotta tekniikka saataisiin hyödylliseen käyttöön (Helsingin Sanomat 15.6.2013). ”Kännyköitä ei pääse pakoon – moraalisen paniikin ja holhouksen sijasta voitaisiin miettiä, miten niitäkin hyödynnettäisiin opetuksessa”, Kiilakoski toteaa (emt.).

Helsingin yliopiston mediakasvatuksen dosentti Päivi Hakkaraisen mukaan mediaa voi ajatella yhtenä opettajan kollegana, ja on tärkeää tietää, miten tämä kollega toimii (Rutonen, Opettaja 26.10.2012: 15). Ajatus tutustumisen

arvoisesta kollegasta on lohdullinen, varsinkin jos oma asenne mediaan yleensä on skeptinen. Toisaalta Hakkarainen muistuttaa, että Suomessa on ihmisiä ja yhteisöjä, jotka omasta halustaan ovat internetin ja sosiaalisen median ulkopuolella (emt. 18). On perustelua kysyä, onko nyky-yhteiskunnassa todella varaa tietoisesti jättäytyä joidenkin medioiden ulkopuolelle. Monin tavoin se onkin lähes mahdotonta, mikä herättää kysymyksiä mahdollisuuksista valita yleisellä tasolla. Jotkut jättäytyvät syrjään, ja kaikkiaan muutosvauhti on niin huimaavaa, että mukana on ymmärrettävästi vaikea pysyä: Esimerkiksi Metro-lehdessä julkaistu lyhyt juttu erilaisista internetpalveluista kuvaa hyvin muutoksen nopeutta, sillä aikuisten löydettyä Facebookin nuoret ovat jo siirtymässä esimerkiksi Instagram-kuvapalvelun käyttäjiksi (Pietilä, Metro 4.6.2013).

3.3 Tyttöjen ja poikien mediankäyttö

Thorne (1993) havainnoi lapsia kahdessa koulussa lähes vuoden ajan ja tuli siihen tulokseen, että lapsia ei tulisi nähdä vain sosiaalisaation kohteina, seuraavan polven aikuisina, vaan lapsuuden ja sukupuolen rakentumisessa lapset itse ovat aktiivisia. Thorne kuvailee sukupuolta rajantekona ja liikkuvana, sillä esimerkiksi koulun sosiaalisissa tilanteissa sen merkitys vaihtelee tilanteiden mukaan, jolloin joskus esimerkiksi koululuokan solidaarisuus nousee tärkeämmäksi kuin sukupuoli tyttöjä ja poikia erottavana tekijänä (1993: 84–85). Ainoastaan biologia ei määritä sukupuolta, vaan sukupuoli on sosiaalinen konstruktio, jonka rakentumisessa sekä lapsilla että aikuisilla on roolinsa (Thorne 1993). Luulen, että lapselle selkeä määritelmä on hyvin tärkeää, vaikka sen

sisällä tytön ja pojan roolit vaihtelevat. Myös haastatteluissa lapset kertoivat toistuvasti, että *tytöt* tekevät jotakin, kun taas *pojat* jotakin muuta. Erojen asettelu on merkityksellistä lapsille itselleen oman identiteetin rakentumisen kannalta.

Thornen mukaan opettajan tulisi koulussa valita muita perusteita kuin sukupuoli esimerkiksi ryhmiä tehdessään. Kaikkien lasten yhteistyötä tulisi vahvistaa, organisoida heterogeenisiä ryhmiä yhteistyötä varten ja mahdollistaa lasten pääsy kaikkiin koulun aktiviteetteihin, eli ei esimerkiksi sulkea tyttöjä tai poikia jonkin leikin tai aiheen ulkopuolelle. Lisäksi opettajan tulisi aktiivisesti puuttua ja haastaa stereotypioita ja annettuja valta-asetelmia sukupuoleen liittyen. (1993: 163–167.) Mielestäni vastaavanlaista ohjeistusta tulisi myös seurata mediakasvatuksessa, sillä vaikka eroja vaikuttaa olevan, niitä ei opettajan tulisi entisestään vahvistaa, vaan käsitellä tyttöjen ja poikien kanssa mediaa ennakkoluulottomasti ja vaihdellen, sillä oletukset tytöille ja pojille merkittävistä medioista tai mediankäyttötavoista voivat helposti johtaa täysin harhaan.

Laukkasen ja Mularin mukaan (2011: 190) varhaisemmissa tutkimuksissa tyttöjen media- tai tietotekniikkataidoista asetelmana on ollut sukupuolikuilu, eli media on nähty enemmän poikien kuin tyttöjen alueeksi. Vaikka sukupuolikuilusta ei juurikaan enää puhuta, asenteet esimerkiksi taitavammista pojista elävät sitkeinä, vaikkei niille olisi minkäänlaisia perusteita. Oma asennetta tai ennakkoluuloa perustellaan kovin usein yksittäisillä havainnoilla esimerkiksi omasta lapsesta, jolloin oma tulkinta yleistetään koskemaan lapsia laajemminkin. Ajantasaisempaa tietoa tyttöjen ja poikien todellisesta mediankäytöstä ovat tarjonneet esimerkiksi Lasten mediabarometrit.

Vuoden 2012 Lasten mediabarometrin

erityisteemana olivat 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäytön erot (Suoninen 2013). LATU-hankkeessa on paneuduttu tätä hieman nuorempien lasten mediamaailmaan, sillä he eivät vielä ole niin selkeästi murrosiän kynnyksellä, mikä taas vaikuttanee hyvin paljon toimintaan medioiden parissa. Suoninen toteaa, että aikaisemmissa muiden maiden lasten mediankäyttöä koskevissa selvityksissä on huomattu, että tytöillä ja pojilla on selkeästi erilaisia mieltymyksiä mediaan liittyen (2013: 9–10). Mediabarometrin mukaan suurimmat erot tyttöjen ja poikien medialaitteiden käytössä liittyvät pelaamiseen. Pojilla oli selvästi tyttöjä enemmän pelikonsoleita kodeissaan tai huoneissaan. Pojat myös pelasivat tyttöjä useammin. Lisäksi tyttöjen ja poikien suosimat pelit olivat tyypiltään hyvin erilaisia. Pojat suosivat esimerkiksi toiminta- ja urheilupelejä, kun taas tytöt pitivät muun muassa enemmän tasohyppelypeleistä. Myös kuvaohjelmien kohdalla suosittiin melko erilaisia ohjelmia. Internetin käytön säännöllisyydessä erot vaikuttivat tasaantuvan iän myötä. Tytöille tärkeintä oli sosiaalinen media, pojille videoiden katselu. (Suoninen 2013: 167–168.)

Kuudesluokkalaisista tytöistä 89 prosentilla oli oma profiili internetin yhteisöpalvelussa, samoin kuin pojilla (89 %), mutta palveluiden käyttö oli tyttöjen kohdalla säännöllisempää. Lisäksi haastattelujen perusteella vanhemmat rajoittivat tyttöjen mediankäyttöä selvästi enemmän kuin poikien. Poikia koskivat lähinnä aikarajoitukset, kun taas tyttöjen kohdalla valvottiin tarkemmin myös mediasisältöjen käyttöä. (Suoninen 2013: 169–170.) Voi hyvin olla, että kasvattajat ajattelevat tiedostamattaan, että tyttöjä tulisi suojella vielä poikiakin enemmän, ja toimivat sen mukaisesti. Kyselyyn vastanneista 99 prosentilla oli oma kännykkä ja sen tärkeimmät ja yleisimmät käyt-

töt olivat puhelut ja tekstiviestit. Tytöillä ja pojilla oli lähes yhtä usein mahdollisuus käyttää kännykällä internetiä, mutta tytöt saivat siihen harvemmin luvan. Kännykän käyttöön liittyen kännykkäkameran käyttö osoittautui lapsille hieman tärkeämmäksi kuin pelit, ja tytöille tärkeämmäksi kuin pojille (Suoninen 2013: 112–114). Mediabarometrin puitteissa ei kuitenkaan tarkemmin tutkittu, miten lapset kännykkäkameraansa käyttävät, tai mitä merkityksiä he sille antavat. LATU-projektin puitteissa onkin pureuduttu juuri tähän.

Lapsiperheiden mediakysely 2012 (Pääjärvi ym. 2013) tarkasteli huoltajien näkemyksiä lastensa mediankäyttötavoista ja perheen mediakasvatuksesta. Lapset olivat iältään 0–12-vuotiaita, ja kyselylomakkeeseen vastasi kaikkiaan 1438 huoltajaa, joista yli 90 prosenttia oli naisia (emt. 4). Selvityksen tulokset olivat samansuuntaisia kuin aiempien tutkimusten tulokset. Perheissä on hyvin paljon mediavälineitä, ja lapset käyttävät niitä monipuolisesti pienestä pitäen. Internetiä käyttää 0–3-vuotiaista lapsista 19 %, kun taas 4–6-vuotiaista jo reilusti yli puolet. Digitaalisen pelaamisen todettiin yleistyvän, ja kouluikäisistä lapsista noin yhdeksän kymmenestä pelaa ainakin viikoittain. Lisäksi lapsilla on aiempaa useammin kännyköissään internetyhteys. (emt. 44.) Selvityksen mukaan huoltajat suhtautuivat lastensa mediankäyttöön pääosin positiivisesti ja sen oli huomattu esimerkiksi opettavan ja innostavan muunlaisen omaehtoisen tekemiseen. Huoltajat tunsivat mielestään lastensa käyttämät mediasisällöt hyvin ja rajoittivat lastensa mediankäyttöä monin tavoin, varsinkin vaatimalla ikärajojen noudattamista. (emt. 45.) Selvityksessä lasten ikäjakama oli kuitenkin hyvin suuri. On varmasti tarpeen miettiä, kuinka hyvin vanhemmat voivat esimerkiksi tuntea koululaisen käyttämiä mediasisältöjä, sillä niitä

ei läheskään aina käytetä vanhemman läsnä ollessa.

Lapset netissä -julkaisun (Kupiainen ym. 2013) lähtökohtana oli laaja EU Kids Online -tutkimusverkoston tutkimus eurooppalaisten lasten ja nuorten internetin käytön mahdollisuuksista ja riskeistä. Kupiainen toteaa artikkelissaan (emt. 7), että yleisesti ottaen mediaympäristöt muuttuvat hyvin nopeasti, mutta internetin käytön yleistymisen on varma asia. Euroopassa internetiä käytettiin useimmiten koulutyöhön, kun taas suomalaislapsilla koulutyö sijoittui vasta kolmanneksi. Saattaa tietysti olla, että kodeissa käytetään internetiä niin paljon, että koulutyö sijoittuu väistämättä sen jälkeen, vaikka koulussakin internet olisi käytössä. Pelaaminen sen sijaan oli suomalaisten kohdalla yleisempää kuin Euroopassa keskimäärin. (emt. 9.) Kommunikointi ennestään tuntemattomien nettituttujen oli suomalaislapsille tavallisin riski internetissä. Sen lisäksi internetporno ja verkkokiusaaminen olivat riskitekijöitä. (emt. 9–12.) Riskitekijöistä puhuminen on aivan eri sävyistä kuin uhka-sanan käyttäminen. Uhka vaikuttaa vääjäämättömältä, mutta riski on selkeämmin hallittavissa ja sen kanssa lapsi voi oppia toimimaan varsinkin, kun häntä siinä tuetaan.

Kotilainen ja Suoninen (2013: 21) peräänkuuluttavat sukupuolisensitiivistä mediakasvatusta, sillä tyttöjen ja poikien mediankäyttö on selvästi sukupuolittunutta. Vuosien 2010 ja 2011 Lasten mediabarometri -tutkimusten pohjalta he pohtivat, mikä vaikuttaa esimerkiksi siihen, että vanhemmat alkavat käyttää internetiä aikaisemmin poikien kuin tyttöjen kanssa. Sukupuolierot vaikuttavat kiistämättömiltä, ja Kotilaisen ja Suonisen mukaan (2013: 21–22) mediakasvatuksessa tulisi ottaa esimerkiksi huomioon se, että tyttöjä vaikuttaisi kiinnostavan sosiaalinen media poikia enemmän,

kun taas pojat mieltyvät pelaamiseen, ja vaikka molemmat julkaisevat tekemiään tuotteita, tytöt pääasiassa toimivat lähiympäristössään, kun taas pojat julkaisevat laajemmalle yleisölle.

Vuonna 2010 Opetushallitus arvioi oppimistuloksia peruskoulun päättyessä musiikissa, kuvataiteessa ja käsityössä, jolloin huomattiin, että oppilaiden osaaminen oli hyvin vaihtelevaa (Laitinen ym. 2011). Kuten aiemmin tuli esiin, mediakasvatus on kouluissa jäänyt pääasiassa äidinkielen ja kuvataiteen opettajien tehtäväksi. Tulevana kuvataideopettajana onkin tärkeää ymmärtää kuvataideopetukseen liittyvää problematiikkaa, ja tämän tutkimuksen puitteissa erityisesti suhteessa mediaan. Huomionarvoista on, että tytöt valitsivat huomattavasti poikia useammin kuvataiteen opiskelun. Tyttöjen arvosanat olivat lisäksi huomattavasti poikien arvosanoja parempia. (emt. 116–117.) Tutkimuksen kaikilla kuvataiteen alueilla pojat pärjäsivät tyttöjä huonommin (emt. 138).

Kuvataideopettajista 73 % arvioi, opetussuunnitelma oli käytettävään aikaan nähden liian laaja (Laitinen 2011: 107). Kuvataiteen opetuksen sisältöihin liittyen selvä enemmistö (72 %) opettajista kertoi, että mediakuvia oli tunneilla tarkasteltu jonkin verran, usein tai lähes joka tunnilla. Medialaitteiden käyttöön liittyen 55 % ilmoitti, että oppilaat olivat valokuvanneet jonkin verran, usein tai lähes joka tunnilla. Opettajista 60 % kertoi, että elokuvia ei ollut katsottu ja analysoitu lainkaan tai satunnaisesti. Hiestä 54 % ilmoitti, että oppilaat eivät olleet koskaan tai vain satunnaisesti käsitelleet kuvia tietokoneella. Enemmistön mukaan (70 %) videoelokuvia oli tehty ainoastaan satunnaisesti tai ei lainkaan. (Laitinen 2011: 110.) Näin ollen elokuvien käyttö opetuksessa, niiden tekeminen ja kuvankäsittely jäävät huomattavan vähäisiksi opetuksessa. Useimmat ilmoittivat (86 %), että oppilaat olivat käyttäneet

kuvataidetunneilla internetiä tiedonhakuun ja kuvien etsimiseen useammin kuin satunnaisesti (emt. 112). Opettajista lähes puolet (49 %) toivoi lisää koulutusta mediaan liittyen (emt. 115).

Oppilaiden vastaukset kuvataideteihin liittyen olivat pääosin samanlaisia kuin opettajien. Silti oppilaiden mukaan mediakuvien tarkastelua, valokuvausta, kuvien käsitteilyä, elokuvien katsomista ja tekemistä oli ollut tunneilla ainakin jossain määrin vieläkin vähemmän kuin opettajien mielestä. Esimerkiksi 62 % ilmoitti, että elokuvia ei ollut tehty lainkaan, kun opettajien kohdalla määrä oli 34 %. Myös internetin käyttö oli oppilaiden mukaan paljon vähäisempää kuin opettajien. Yli puolet (57%) oli sitä mieltä, että internetiä oli käytetty tiedon ja kuvien etsimiseen vain harvoin, jos koskaan. (emt. 118–119.) Liian laajaksi koettu opetussuunnitelma ei vaikuta toimineen käytännössä, vaan pikemminkin kuormittaneen opettajia liikaa. Mahdollisesti uudemmat teknologiat, jos verrataan esimerkiksi piirtämiseen ja maalaamiseen, nähdään jonkinlaisena lisänä opetuksessa, josta on tarpeen tullen mahdollista nipistää. Laitinen toteaa arviointituloksista (2011: 153), että kuvataideopetuksessa poikiin tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota, ja visuaalisen median välineistö tulisi saada kaikissa kouluissa samalle tasolle.

Vira ja Pohjakallio (2011) tarkastelivat 28 yhdeksäsluokkalaisten tehtävävihkoja ja vastauslomakkeita taide- ja taitoaineiden arvioinnissa. Myös heidän mukaansa pojat suhtautuivat kuvataiteeseen negatiivisemmin kuin tytöt. Pojilla vaikutti olevan vähemmän motivaatiota ja kiinnostusta oppiaineeseen. Heidän mielestään se oli mukavaa, mutta ei tarpeellista, eivätkä he omasta mielestään olleet taitavia kuvantekijöitä. Syinä tähän saattaa olla se, että kuvataideopetus ei ole kovin kilpailullista, mikä

saattaisi motivoida poikia, ja toisaalta kuvataiteessa käsitellään paljon tunteita, minkä pojat mahdollisesti kokevat hyvin feminiiniseksi tai ainakin itselleen vieraaksi (emt. 132–135). Vira ja Pohjakallio toteavat (2011: 136), että valinnaisen taideaineen opiskelu vaatiikin teini-ikäisiltä pojilta ”valtamaskuliinisuuden ihanteitten ulkopuolelle asettumista”, sillä kuvataidetta ei kaikkiaan nähdä maskuliinisena oppiaineena.

Juuri mediakasvatuksen kautta kuvataideopetukseen voisi olla mahdollista tuoda lisää kaivattua ”maskuliinisuutta”. Media ei itsessään ole maskuliinista tai feminiinistä, mutta tuomalla mediakasvatuksen piirissä sekä poikien että tyttöjen tärkeäksi kokemia asioita tunneille kuvataideopetuksen luonnetta voisi kenties muuttaa. Saattaa olla, että tällä hetkellä esimerkiksi itseilmaisun vaaliminen korostuu opetuksessa liiaksikin, ja oppilaat eivät haluaisikaan olla opetuksessa niin täysin omien tunteidensa kautta mukana, vaikka nekin tulisi huomioida.

Laukkanen ja Mulari toteavat (2011: 188), että internet sekä tekee mahdolliseksi monenlaiset tavat olla tyttö, että toisintaa perinteistä tyttökuultuuria, joka ilmentyy esimerkiksi muotiblogeissa ja virtuaalisilla talleilla. Sama pätee varmasti poikiinkin. Internet ja erilaiset mediat mahdollistavat monenlaista, myös riskejä, sekä tyttöjen että poikien kohdalla. Positiivisesti ajatellen mediateknologian kautta muodostuu valmiita paikkoja, joissa samoista asioista kiinnostuneet voivat tavata, ja toisaalta internetissä on mahdollista luoda uusia tiloja. Myös lapset ja nuoret osaavat luoda tiloja ja toisaalta ottaa olemassa olevan tilan uudelleen käyttöön. Ehkäpä samalla tavalla kuin Virginia Woolf peräänkuulutti itsenäiselle ja itselliselle naiselle omaa huonetta, myös lapsille tulisi taata oma ”tila”, joka voi fyysisen lisäksi todentua internetissä tai vaikka oman kännykän tai tietokoneen avulla.

4 Tutkimusmenetelminä kysely- ja haastattelututkimus

Opinnäytetyöni tekemistä on määritellyt se, että tutkimusprojekti on toteutunut pitkälti ja hyvin konkreettisesti yhteistyönä. Erityisesti projektin alkupuoli oli keskusteluille ja neuvotteluille rakentuvaa. Sara Sintonen käynnisti tutkimusprojektin elokuussa 2012 sähköpostilla, jossa hän etsi LATU-tutkimusprojektiin graduntekijöitä. Ryhmään kuuluvat itseni lisäksi opiskelijat Olli Noroviita Aalto-yliopiston kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmasta ja Tuomas Kauppinen Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokselta.

LATU-projektin tavoitteena oli uusien mediapedagogisten ja -kasvatuksellisten toimintatapojen kehittäminen ja mallintaminen. Koska tavoite oli melko väljä, tutkimusryhmän muotouduttua pohdittiin pitkään fokusta ja todettiin, että oletimme monenlaista, mutta emme oikeastaan tienneet paljoa alakouluikäisten lasten media-arjesta, eikä aiheesta myöskään ollut tarjolla kovin ajantasaista tutkimusta juuri pieniin lapsiin liittyen. Juha Vartoa (2000: 168) mukaillen kysymyksenä oli, millä tavoin pysyisimme paljastamaan sen, mitä lasten maailmassa jo on ja tapahtuu. Oli selvää, että asiaa lähdetäisiin selvittämään lapsilta itseltään, ja varhaisessa vaiheessa sovittiin, että projektin puitteissa haastateltaisiin lapsia. Yhdessä pun-

nittiin myös mahdollisuutta toteuttaa jonkinlainen työpaja, jossa lapsille opetettaisiin ”jotain mediaan liittyvää”. Mielestäni tuntui kuitenkin oudolta lähteä opettamaan lapsille jotakin asiantuntijoina, kun kiinnostavampaa oli, minkä he itse jo osaavat. Työpajan olisi tietysti voinut toteuttaa myös lasten kanssa yhdessä suunnitellen, mutta asiaa ei harkittu tarkemmin, vaan ideasta luovuttiin jo varhain yhteisymmärryksessä. Lopulta haastattelujen lisäksi päätettiin laatia kyselylomake, jolla pyrittiin kartoittamaan tilannetta laajemmin. Sekä kyselylomake että haastattelurunko toteutettiin ryhmätyönä.

Aiemmin esiin tuomassani Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeessa tutkittiin muiden medialaitteiden käytön lisäksi lasten televisionkäyttöä (Valkonen ym. 2005: 54–91). Televisio ei laitteena ollut LATU-tutkimusryhmässämme missään vaiheessa edes harkinnassa. Yhtenä syynä oli se, että lasten omaehtoista media-arkea tutkittaessa oli mielestämme perustellumpaa ottaa huomioon laitteet, joita lapsi itse pystyy käyttämään vuorovaikutteisesti niin halutessaan. Televisio laitteena poikkeaa kännyköistä ja internetistä, sillä viestintä sen kautta on pääsääntöisesti yksisuuntaista, jolloin lapsi on vastaanottava osapuoli, vaikka hän tietenkin reflektoi näkemäänsä ja kokemaansa. Li-

säksi televisionkatselutavat ovat lyhyessä ajassa muuttuneet huomattavasti, kun suuri osa lähetystyksistä on siirtynyt television lisäksi internetiin, ja ohjelmia pystyy katsomaan esimerkiksi tablettitietokoneella tai älypuhelimella. Tämä mediakonvergenssiksi kutsuttu ilmiö tarkoittaa eri tavoilla tehtyjen mediasisältöjen esittämistä samalla alustalla, kuten esimerkiksi televisioitujen uutisvideoiden liittämistä sanomalehden verkkosivuille (ks. esim. Seppänen & Väliuonon 2012: 26). Ilmiö asettaa kiinnostavan haasteen median ja medioiden tutkimukselle ja se tulee näkyviin jo pelkästään kännykkää tai internetiä tarkasteltaessa.

Koska teen tutkimusta taidekasvatuksesta, olen joutunut kyseenalaistamaan, riittääkö taidekasvatuksen tutkimuksen tekemiseen se, että itse olen alan opiskelija? Mikä erottaa toteuttamani tutkimuksen esimerkiksi luokanopettajaksi opiskelevan tutkijakollegan opinnäytetyöstä? Osittain yhteistyön ja kompromissien takia olen monesti pohtinut Varton toteaman merkitystä: ”Jos käytämme taidekasvatuksen tutkimuksessa esimerkiksi kulttuurintutkimuksen menetelmiä, saamme lopputulokseksi kulttuurintutkimusta” (2000: 171). Lisäksi Varto toteaa (2005: 14–15), että ihmiseen liittyviä ilmiöitä ei voi tutkia määrällisin menetelmin, sillä silloin tutkija helposti kadottaa tutkittavansa. Määrälliset menetelmät voivat kuitenkin mielestäni venyä moneen suuntaan ja myös ihmisten tutkimiselle sopiviksi. Tärkeintä onkin kiinnittää huomiota varoitukseen siitä, ettei tutkittava pääse katoamaan tilastoon tai jollakin tavalla vääriin tulokseen.

Varto teroittaa, että mitä tulee ”vakavan” tutkimuksen tekemiseen, taidekasvatuksen tutkimuksessa on tarpeen irrottautua ja erottua muille aloille ominaisista ajatusmalleista (2000: 158). LATU-tutkimusprojektissa ei lähtökohtaisesti ollut kyse yksinomaan taide-

kasvatuksen tutkimuksesta, vaan eri tutkimusalojen yhteistyöstä, mikä osaltaan määritteli tutkimusmetodien valintaa. Se myös tarjosi enemmän vapauksia kokeilemiseen ja ideoiden testaamiseen. Kyselylomake ja haastattelut ovat tietenkin usein käytettyjä tapoja aineiston hankkimiseksi hyvin monilla tieteenaloilla. Kyselylomakkeen kautta saadut tulokset ovat osittain määrällisiä, mutta enimmäkseen laadullisia. LATU-hankkeen erottaa monista muista tutkimuksista lapsilta itseltään haastattelutilanteissa saatu kuva- ja videomateriaali. Haastatteluissa kuvat ja videot vaikuttivat myös, sillä lapset kertoivat niiden avulla omasta toiminnastaan. Vaikka en itse keskity lasten visuaalisten tuotosten analyysiin, niiden vaikutusta ei voi erottaa kerätyistä sanallisesta tiedosta. Tuloksia onkin kokonaisuudessaan analysoitava herkkyydellä ja laadullisina, jotta voisin saada tietoa lasten media-arjesta. Koko tutkimusprojektissa ja opinnäytetyössäni määrälliset ja laadulliset lähestymistavat ovat ensisijaisesti ja jatkuvasti täydentäneet toisiaan.

4.1 Kyselytutkimus pohjana lasten haastatteluihin

Määrällinen tutkimusote valittiin, sillä tavoitteena oli kuvata lasten omaehtoista mediauottamista myös numeerisesti, saada aikaan yleistettävissä olevaa tietoa ja pystyä vertailemaan esimerkiksi eri ikäisten lasten käytäntöjen eroja (ks. Pirkko Anttila 2006: 233–269.) Kuten Anttila toteaa, tutkimuksessa yleensä ”[i]deana on panna vallitsevat käsitykset koetteelle” (2006: 234). Tutkimusryhmän keskusteluissa omat alkuoletuksemme tulivat esiin ja vaikuttivat kyselylomakkeen muotoiluun. Oletustie-

toa tuli keskusteluun varsinkin Sara Sintoselta, joka on jo aiemmin tutkinut mediakasvatusta monipuolisesti. Meillä opettajaopiskelijoilla kokemukset opetusharjoittelusta ja työelämästä antoivat pohjatietoa omien lapsuusmuistojen lisäksi. Lopulta yksi yhteinen hypoteesi oli, että nykyään lähes kaikilla alakouluikäisillä lapsilla olisi oma kännykkä.

Varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa koin, että kyselylomakkeen mukaan ottaminen olisi välttämätöntä, sillä huomasin jatkuvasti ajattelevani, ettemme saisi riittävän ”vakuuttavia” tuloksia haastattelujen avulla. Myönnän, että asenteeseeni vaikuttivat keskustelut taloustieteilijämieheni kanssa, sillä alan puolesta hänen käsityksensä tieteestä on hyvin pitkälti kaavoihin, mittaamiseen ja laskemiseen perustuvaa. Huomasin sortuvani jatkuvasti samaan, pinttyneeseenkin, ajatteluun, että ”oikea tiede” toteutuisi vain suurella tutkimusotoksella ja todentuisi numeroissa ja taulukoissa. Varto pohtii taidekasvatustieteen asemaa ja tarvetta oikeuttaa oma tieteellisyytensä, minkä yksittäiset taidekasvatuksen tutkijat joutuvat aina uudelleen tekemään (2000: 148). Saman tunteen kanssa painin useasti tutkimusprosessin aikana.

Kyselylomakkeen tekoon ryhdyttiin lokakuussa, ja kaikkein käytännöllisimmäksi osoittautui *Googlen* ilmaissovellusten käyttö. *Google Drive* -sovelluksessa pystyimme tutkimusryhmän kesken jakamaan tiedostoja ilmaiseksi ja muokkaamaan niitä yhtä aikaa. Myös kyselylomake (Liite 1) toteutettiin *Google Spreadsheet* (laskentataulukko) -toiminnon avulla. Kysymyksenasettelussa ja kysymysten määrässä pyrimme ottamaan huomioon helpokäyttöisyyden ja ymmärrettävyyden. Koska kohderyhmänä olivat 8–12-vuotiaat lapset, lomakkeen tuli olla sellainen, että siihen ehdittiin ongelmitta vastata koulutunnilla ja ilman opettajan apua. Kyselylomaketta testattiin ker-

taalleen parilla koululuokalla, minkä jälkeen muutimme muutamaa kysymystä ja lisäsimme tarkentavia kysymyksiä. Valmiin kyselylomakkeen ohessa kouluille lähetettiin sähköpostiviesti, jossa kerrottiin lyhyesti tutkimuksesta (Liite 2). Muuttujina kyselylomakkeessa kysyttiin ikää, koululuokkaa, sukupuolta, äidinkieltä ja asuinkuntaa (ks. Anttila, P. 2006: 237). Lomakkeessa käytettiin sekä suljettuja että avoimia kysymyksiä. Erilaisilla vastausmuodoilla vastaamisesta pyrittiin tekemään lapselle mukavaa yksitoikkoisen sijaan ja lisäksi saamaan monipuolista dataa myöhempää analyysia varten.

Kaiken kaikkiaan kyselylomakkeeseen vastasi 314 lasta. Lähetimme lomaketta ympäri Suomea, mutta pääasiallisesti kouluihin, joihin jollakulla ryhmän jäsenellä oli ennestään kontakti tutkimusluvan saamisen helpottamiseksi. Pyrimme maantieteelliseen kattavuuteen, mutta lopulta vastauksia saapui huomattavan suuri osa muutamasta hyvin aktiivisesta koulusta. Lisäksi, vaikka lomake suunnattiin laajemmalla ryhmälle, selkeästi eniten vastauksia saatiin neljäsluokkalaisilta. Näin ollen otos ei ole paras mahdollinen, mitä tulee yleistettävyyteen. Määrällisesti otos on kuitenkin riittävä varovaisten yleistysten tekemiseen. On pidettävä mielessä, että tutkijan ja tutkittavien omat ja mahdollisesti poikkeavat inhimilliset todellisuudet saatavat aina vääristää tuloksia (Anttila, P. 2006: 234), eikä määrällinen data ole välttämättä sen objektiivisempaa kuin laadullinenkaan.

Tutkimusryhmänä saimme apua tilastotieteilijä Lauri Esalalta, joka vastasi tulosten tilastollisesta käsittelystä ja auttoi tulosten tulkinnassa huomattavan paljon. Käytetty ohjelma oli SPSS. Ristiintaulukoinneissa suhteutettiin vastaajien ikä, sukupuoli, asuinkunta ja luokka-aste heidän antamiinsa vastauksiin. Kaiken kaikkiaan yli 300 lapsen vastaukset mahdol-

listivat sen, että meillä oli jo paljon enemmän tietoa aiheesta, kun ryhdyimme pohtimaan kysymyksiä haastattelurunkoa varten. Ryhmänä sovimme, että jokainen käyttäisi haastatteluissa samaa runkoa, ja tekisi noin viisi haastattelua, jotka sitten olisivat kaikkien ryhmän jäsenten yhteistä dataa. Päätimme myös, että jokainen voisi halutessaan mennä syvemmälle kysymyksiin, jotka erityisesti olivat omien tutkimuskysymysten kannalta olennaisia.

Opinnäytetyössäni kyselylomakkeen funktio on ollut monipuolisen taustatiedon tarjoaminen ja siten se on toiminut hyvin. Olen voinut analysoida haastatteluja suhteessa kyselylomakkeen tuloksiin. On todettava, että itse olin ennen haastatteluja erityisen kiinnostunut siitä, mitä lapset internetissä vapaa-ajallaan tekevät. Päätin kuitenkin yrittää noudattaa runkoa mahdollisimman tarkasti, mikä ei edesauttanut internetiäheeseen syventymistä. Aika oli suurin rajoite sille, ettei rungosta käytännössä kannattanut poiketa sivupoluille. Toisaalta kysymysten kysyminen pinnallisemmin monesta aiheesta (kännykkä, kännykkäkameralla kuvaaminen ja videoiminen, koulussa tapahtuva kännykän ja tietokoneen käyttö, internet kotona ja koulussa) mahdollisti sen, etten vielä haastatteluakaan tehdessä tarkkaan tiennyt, mitä oikeastaan etsin. Avoin mieli mahdollisti sen, että myöhemmässä vaiheessa kiinnostukseni siirtyi enemmän ja enemmän sukupuoleen ja kouluun.

4.2 Lapsuus vieraana kulttuurina haastatteluissa

Otin yhteyttä ja vierailin useammallakin helsinkiläisellä koululla, ennen kuin sain sovit-

tua haastattelujen tekemisestä. Jos pääsin rehtorin tai vararehtorin kanssa opinnäytetyöstäni puhumaan, moni koki liian raskaaksi sen, että tulisin koululle tutkimusta tekemään. Kaiken kaikkiaan monella koululla tuntui olevan niin paljon muitakin aikaa vieviä projekteja, ettei mitään ylimääräistä haluttu ottaa taakaksi. Lopulta itähelsinkiläisessä koulussa vastaanotto oli lupaava. Heti sisään astuessani koulun tunnelma vaikutti myönteiseltä. Eräs opettaja tervehti minua iloisesti ja ohjasi peremmälle. Sovin haastattelujen tekemisestä koulun vararehtorin kanssa. Sovimme, että hän hankkii haastateltaviksi sopivat viisi tai kuusi lasta. Itse tein Opetusvirastolle tutkimuslupahakemuksen, johon sain myöntävän vastauksen nopeasti. Lähetin vararehtorin kautta koululle jaettavaksi tiedotteen (Liite 3) ja suostumuslomakkeen allekirjoitettavaksi vanhemmille (Liite 4). Hiihtoloman jälkeen palasin koululle haastatteluja tekemään.

Palatessani koululle tunnelma olikin yllättäen kireä, ja vararehtori kertoi kiistelleensä haastatteluista yhden opettajan kanssa. Kyseinen opettaja ei tullut puhumaan minulle suoraan. Käsitin, että ongelmana oli ollut pyyntöni saada nähdä lasten itse ottamia kuvia ja videoita. Näin siitäkin huolimatta, että olin selkeästi ilmaissut, että tutkimuksessa lasten henkilöllisyydet jäivät salaisiksi. Pieni konflikti varjosti hieman työn aloittamista, mutta vararehtori oli vakuuttunut siitä, että haastattelut toteutettaisiin kuten oli sovittu. Haastattelin kahden päivän aikana kahta poikaa ja kolmea tyttöä. Päiviin hahmoteltu aikataulu eli jonkin verran, sillä toisena aamuna sovittuun haastatteluun ei tullutkaan ketään, eikä kyseistä poikaa juuri silloin löytynyt koko koulusta. Syyksi selvisi myöhemmin hiihtoretkei sijaisen kanssa, eikä tieto haastattelusta ollut kulkenut pojan omalta opettajalta eteenpäin. Löysimme on-

neksi korvaavan ajan juttutuokiolle. Alustavasti sovitusta haastatteluista myös peruuntui yksi, sillä aiheesta innostunut poika ei saanutkaan vanhemmiltaan lupaa osallistua. Henkisesti olin osannut varautua siihen, ettei kaikki sujuisikaan suunnitelmien mukaan, joten vaihtoehtoja oli helppo löytää itse tilanteesta.

Haastattelut tehtiin pienessä tulostuskopissa, jossa oli pääsääntöisesti hyvin rauhallista, mutta välillä haastattelun keskeytti se, että joku opettajista tuli hakemaan tulostamiaan papereja. Tila vaikutti mielestäni hieman oudolta. En usko, että hyvin pieni ja hassu koppi ainaakaan helpotti lasten hermostusta haastattelutilanteessa. Jokaisen haastattelun alussa kysyin, tiesikö lapsi mikä tämä tilanne oli, tiesikö hän tulevansa haastatteluun. Kaikki eivät tieneet lainkaan, miksi hain heidät luokasta, vaikka heillä olikin mukanaan vanhempien allekirjoittama lupalappu. Kerroin kaikille lyhyesti kuka olen, mistä aiheesta kyselen kysymyksiä ja että teen haastatteluja ja tutkimusta, jotta voisin valmistua kuvataideopeettajaksi. Huomasin, että yritin valita mahdollisimman selkeän tavan kertoa lapselle tilanteesta. Muistutin vielä, että nauhoitan haastattelut. Koska on selvää, että lapsella on omat odotuksensa haastattelusta, halusin näin varmistaa, että hänkin todella oli tilanteen tasalla (ks. Alasuutari 2005: 147–148).

Laitoin nauhurin päälle ja jätin sen pöydälle, jottei siihen tarvitsisi kiinnittää sen enempää huomiota haastattelun aikana. Yritin edetä haastattelurungon (Liite 5) mukaisessa kysymysjärjestyksessä, mutta huomasin hyvin nopeasti hyppiväni aiheesta toiseen keskustelun etenemisen mukaisesti. En kuvannut tai videoinut haastattelutilanteita, mikä näin myöhemmin vaikuttaa virheeltä. Vaikka mielestäni taidekasvatuksen tutkimukselle ominaista on herkkyyys kuulla myös sanatonta tietoa, juuri ei-sanallisen kommunikaation taltioiminen jäi

näin ollen melko lailla ohueksi ja hyvin rajallisten muistiinpanojeni varaan. Olisin varmasti palannut haastatteluihin aivan erilaisesta näkökulmasta, jos voisin palata tilanteeseen myös videon kautta. Lasten omat kuvat ja videot palauttavat kyllä osaltaan mieleen tilannetta, mistä onkin ollut suuri apu haastattelujen analyysissa.

Yritin asennoitua haastattelutilanteisiin kulttuurierona minun ja lapsen välillä, sillä näen lapsuuden ikään kuin itselleni vieraana kulttuurina, tai vähintäänkin välillämme on ikäero ja sen mukana liuta muita ihan tavallisia eroja (Rastas 2005: 92). Rastas (2005: 84) toteaa, että kulttuurierot ”saattavat tuottaa ongelmia haastattelutilanteessa, jos ne estävät haastattelijaa ja haastateltavaa ymmärtämästä toisiaan”. Lapsuus ei tietenkään ole yhtenäinen kulttuuri, mutta tutkimusmatkalla näiden lasten lapsuuteen koin, että ensinnäkin käyttämälläni kielellä oli joko ymmärrystä lisäävä tai heikentävä funktio. Lisäksi sanattomalla viestinnällä oli suuri merkitys kohtaamisissa. Kun tulkitsin, että lapsi oli hermostunut, yritin itse keventää tunnelmaa puhumalla kepeästi ja vitsailemalla, mutta en osaa sanoa missä määrin yrityksistäni oli hyötyä. Kaiken kaikkiaan lapset tuntuivat hiljalleen rentoutuvan ainakin hieman haastattelun kuluessa. Usein heidän vastauksensa jäivät hieman lyhyiksi, enkä itse osannut kysyä jatkokysymyksiä, jotka olisivat auttaneet kertomaan asiasta monisanaisemmin.

Yritin pitää mielessäni sen, että lapsen ja aikuisen välinen epätasa-arvo ja valtaero väistämättä vaikuttavat haastattelutilanteissa (Alasuutari 2005: 152). Alasuutarin neuvon mukaisesti halusin välttää sitä, että lapselle tulisi tunne, että hänen pitäisi pystyä antamaan ”oikeita” vastauksia. Sen sijaan pyrin olemaan ”vakavasti kiinnostunut ymmärtämään lasta” (Alasuutari 2005: 153). Huomasin kuitenkin

sortuvani siihen, että luulin ymmärtäväni jota-kin lapsen sanoman perusteella, enkä aina ta-junnut kysyä aiheesta tarkemmin (Alasuutari 2005: 155). Esimerkiksi yhtä tyttöä haastatel-lessa oletin itsellenikin tuntemattomasta syys-tä, ettei hänellä ollut omaa blogia, vaikka kävi myöhemmin tytön ansiosta ilmi, että sellainen oli ollut jo jonkin aikaa käytössä.

Haastattelutilannetta helpotti selkeästi jokaisen lapsen kohdalla se, kun kehotin heitä ottamaan kännykkänsä esiin ja kysyin suoraan siihen liittyviä kysymyksiä. Tutkijaryhmänä oli jo mietitty, että lapsen olisi todennäköi-sesti helpompaa vastaila, kun voisi konkreet-tisesti kertoa tekemistään asioista kännykän avulla ja käyttää laitetta tukena. Pyysin lapsia näyttämään kännykästä kuvia ja videoita. Ras-tas (2005: 89) muistuttaa, että tutkijan omat intressit voivat aiheuttaa sen, että jotkin asiat jäävät vähemmälle huomiolle haastattelus-sa. Esimerkiksi haastattelutilanteissa kaikkien kolmen tytön kanssa esiin tuli *goSupermodel*-sivusto, jossa pelaajalla on oma virtuaalimalli, jolle ostetaan esimerkiksi asusteita. Tuolloin en ollut ennen kuullutkaan sivustosta, mutta ajatus mallien muokkaamisesta tuntui lähinnä vastenmieliseltä, vaikka tytöt selkeästi käytti-vät siihen paljon aikaa ja se oli heille tärkeää. Toivon, että olisin tuolloin ymmärtänyt kysyä aiheesta vielä enemmän. Vartonkin (2005: 20) peräänkuuluttama herkkyys ihmistä tutkittaes-sa ei siten puutteitta toteutunut haastattelujen aikana.

4.3 Minkälaista tietoa voi löytää

Varto muistuttaa (2000: 166), että tut-kimusta tehtäessä, erityisesti filosofin näkö-kulmasta, on hyvä kyseenalaistaa mitä todella

voimme ymmärtää toisesta ihmisestä, jos voim-me ikinä toista ymmärtääkään. Toisen ymmär-tämisen dilemma korostuu mielestäni lapsia tutkiessa, ja jo kysymyslomakkeen kysymyksiä laadittaessa törmäsimme monesti siihen, että lapsi ei ehkä ymmärrä tätä kysymystä kuten ai-kuinen ymmärtäisi. Lapsen haastattelusta kir-joittanut Alasuutari (2005: 145) toteaa jossain määrin toiveikkaammin, että ”[k]valitatiivinen haastattelu on tarjonnut menetelmän, jonka on katsottu mahdollistavan lasten äänen kuulemi-sen ja heidän näkökulmansa esiin tuomisen.” Mutta jotta lapsen ääni aidosti tulisi kuuluviin, haastattelijan rooli on ensiarvoisen tärkeä.

Litteroin kaikki tekemäni viisi haastat-telua. Litteroinnin tarkkuusvaatimuksissa hain apua teoksesta Haastattelun analyysi (2010). Litteroin haastattelut kokonaisuudessaan, eli oman puheeni ja lapsen puheen. En kuitenkaan ollut kovin yksityiskohtainen, sillä tarkoitukse-ni ei ollut esimerkiksi analysoida vuorovaiku-tusta haastattelutilanteessa. Jätin siis ei-sanal-liset asiat kuten naurahdukset, huokaukset ja tauot pääsääntöisesti litteroimatta. (Ruusuvuo-ri 2010: 424–427.) Päätin kuitenkin litteroida hetket, jolloin lapsi näytti puhelimestaan kuvia tai videoita, sillä muutoin tilanteen ymmärtä-minen mitä luultavimmin kärsisi. Lisäksi olen analysoinut muiden tutkijaryhmän jäsenten tekemiä haastatteluja ja tutustunut niihin sekä äänitiedostoina että litterointeina. Etten ollut läsnä muissa haastatteluissa, on selkeästi ra-joittava tekijä haastattelujen ymmärtämiselle. Pirkko Anttila toteaaakin, että tavallisesti mää-rällisen aineiston voi analysoida vain aineiston kerännyt henkilö (2006: 278). Tutkijaryhmässä poikkesimme tästä hyvin perusteltavissa olevas-ta ohjenuorasta. Tutkimisen taso on väistämät-tä erilainen, kun analysoin materiaalia muiden haastatteluista, mutta paljon on silti mahdol-lista ymmärtää. Pelkkien litterointien avulla en

kokenut pääseväni kovin syvälle, mutta äänitie-dostot haastatteluista auttoivat huomattavasti.

Analyysivaiheen aloitin aineiston reflek-siivisellä kuuntelemisella ja lukemisella, yrittä-en ymmärtää lasten vastausten eri ulottuvuuksia ja todellisen sisällön (Anttila, P. 2006: 276). Haastattelujen analyysi on ollut eräänlaista diskurssianalyysiiä, jossa haastattelun tieto näh-dään tilannesidonnaisena ja kielestä riippuva-na (Pietilä 2010: 214). En kuitenkaan keskity käyttämäämme kieleen sinänsä, vaan lapsen kertomiin ja kuvailemiin tapoihin käyttää me-diaa. Ymmärrän kuitenkin itse vaikuttaneeni vahvasti lapseen tapaan kertoa vapaa-ajastaan ja koulusta. Haastatteluista pyrin etsimään toistuvia teemoja ja aiheita, joiden kautta on mahdollista käsitellä lasten kertomaa.

Tekemäni teemajako korreloi vain osit-tain yhteistyössä laaditun haastattelurungon kysymysten kanssa, sillä haastatteluissa nousi esiin myös sellaisia asioita, joita en osannut ky-syä, mutta jotka ovat opinnäytetyössäni nous-seet keskeisiksi (ks. Pietilä 2010: 219). Kaiken kaikkiaan nostaessani esiin haastatteluista tiet-tyjä teemoja on huomattava, että sekä haastat-telutilanteessa että sen jälkeen olen väistämät-tä muovannut lapsen ääntä ja lapsen kertoma on ollut vuorovaikutuksen tulosta (Alasuutari 2005: 162). Samoin Rastasta mukaillen (2005: 86), varsinkin haastattelujen analyysin aikana on tarpeen ottaa huomioon, että olen erillinen lasten omasta kulttuurista ja minun on vain varoen tehtävä tulkintoja merkityksistä, joita oletan heidän antaneen tai luoneen media-ar-jessaan ja arjestaan.

Itse kerätty aineisto mahdollistaa ym-märtämisen useampien aistien ja tunteiden kautta. Toisaalta se, että en ollut läsnä kaikissa niissä haastatteluissa, joita analysoin, tarkoittaa, etten niissä tapauksissa vaikuttanut lasten vas-tauksiin yhtä välittömästi kuin itse haastatte-

lijana ollessani. Tämä etäisyys tarjoaa tilaisuu-den erilaisille näkökulmille ja on ehkä jossain määrin vapauttanut tulkintaa. Tavoitteenani on ollut tulkita ja ymmärtää lasten media-arkea ja siten antaa sille merkityksiä, eli pohjimmiltaan kyse on hermeneuttisesta tutkimusmetodista. Hermeneuttinen metodi on vuoropuhelua tut-kittavan ilmiön ja tutkijan välillä. On selvää, et-tä tällainen tutkimusmenetelmä tuottaa tietoa, johon minä tutkijana vaikutan prosessin alusta loppuun, mikä tekee siitä subjektiivista. (Ks. Anttila, P. 2006: 305–312.)

Monella tapaa tutkimuksen tekeminen on ollut vaellusta edestakaisin aineiston ja teo-rian välillä tai toisin sanoen hermeneuttisessa kehässä kulkemista (Anttila, P. 2006: 279). Yksi kehä tai muu kuva ei kuitenkaan mielestäni ri-i-tä prosessia kuvailemaan, sillä liikkuminen itse kerätyn ja muiden keräämän aineiston kehissä on ollut luonteeltaan erilaista. Samoin mieles-täni kyselylomakkeen ja haastattelujen kautta saadut aineistot hahmottuvat erilaiseksi tie-doksi, omille kehilleen, jotka kuitenkin limit-tyvät toistensa, teorian ja todellisuuden kanssa. Pirkko Anttila kirjoittaa, että hermeneuttista tulkintaa voidaan tehdä kolmella tasolla, joista yksi on kolmoishermeneutiikka. ”Se on niiden prosessien ja rakenteiden kriittistä tulkintaa, jotka erilaisin tavoin vaikuttavat sekä tutkit-tavaan kohteeseen tai -henkilöön kuten myös tutkijan näennäisesti vapaaseen niitä koskevaan tulkintaan” (Anttila, P. 2006: 312). Tämä johtaa kriittiseen tutkimusotteeseen (emt. 285 ja 386–395). Olen opinnäytetyötä tehdessäni pyrkinyt kohti kriittistä tutkimusotetta ensinnäkin ky-seenalaistamalla omia ennakkoluulojani ja toi-seksi pyrkimällä löytämään vaihtoehtoja nykyi-sille käytännöille myös opetusta ajatellen.

Liittyen ”vakavaan tai kovaan tietoon”, vasta opinnäytetyönohjauskeskusteluissa Pirk-ko Pohjakallion kanssa havahduin huomaa-

maan, että taidekasvatuksen tutkimuksen vahvuudet ovatkin jossain aivan muualla kuin esimerkiksi taulukoissa. Taidekasvatuksen tutkijalla on mahdollisuus painottaa myös kokeuksellista ja tunteisiin pohjautuvaa tietoa, eikä sitä tarvitse arvottaa alemmaksi verrattuna matemaattisesti todennettavaan tietoon. Lisäksi, kuten Eeva Anttila artikkelissaan käsittelee, varman tai muuttumattoman tiedon löytämiseen on syytä suhtautua skeptisesti lähes kaikessa tutkimuksessa (Anttila, E. 2011: 152–154). Eeva Anttila puhuu suoranaisesta ”tietoteoreettisesta vallankumouksesta”, sillä vasta hiljattain on alettu nähdä, että esimerkiksi ihmisen sisäistä kokemusta voidaan tutkia tieteenä ja tieto on aina aikaan, paikkaan ja kehollisuuteen sitoutunutta (Anttila, E. 2011: 156). Olen tutkimusta tehdessä oppinut ymmärtämään, että tieteellisyys on häilyvä ja muuttuva termi ja että arvokas tieto näyttäytyy mitä erilaisimmin keinoin moninaisissa muodoissa.

Vaikka lähtökohtaisesti tutkimme yhdessä tutkimusryhmänä lasten omalla ajalla tapahtuvaa mediatoimintaa, huomasin jo pian, että koulun suhde lasten media-arkeen alkoi kiinnostaa minua kaikkein eniten. Varto kirjoittaa (2000: 159), että kaikessa tutkimuksessa käytäntö on päämäärä, jota varten järjestelmällinen tutkimus on olemassa. Minulle olennaista onkin tutkimuksen sitominen taidekasvatuksen käytäntöön, joka hyvin selkeästi näkyy esimerkiksi koulumaailmassa kaikkia Suomessa kasvavia lapsia ja nuoria koskevana asiana. Siksi haluan itse keskittyä kouluun ja sen piirissä tapahtuvan taidekasvatuksen ja tutkimuksen mahdollisuuksiin. Kun myöhemmin viittaa haastateltuihin lapsiin, käytän heistä ainoastaan keksittyjä nimiä tai tuon heidät esille vain iän ja sukupuolen mukaan. Koin kuitenkin tarpeelliseksi käyttää lapsista useimmiten nimiä, sillä se teki mielestäni tutkimustekstistä inhimillisempää ja jollain tapaa helpompaa samastua.

5 Tuloksia kyselylomakkeesta ja haastatteluista

Tämän luvun laajempi jälkimmäinen osio rakentuu lasten haastattelujen raportoinnista, mutta ensin tuon esiin kyselylomakkeesta saatuja tietoja. On huomattava, että lomakkeista saatua tietoa ei voida varauksetta yleistää koskemaan koko ikäluokkaa, mutta taustatietoina tulokset on perusteltua ottaa huomioon. Esittelen kyselylomakkeen pohjalta tehtyjen jakaumataulukoiden ja ristiintaulukointien tuloksia sanallisesti ja taulukoiden avulla. LATU-ryhmän puolesta taulukoinnit teki Lauri Esala SPSS-ohjelmalla, mutta tulosten esittely, tulkinta ja analyysi ovat omalla vastuullani.

Taustatiedon tarjoamiseksi kuvailen tutkittua lapsijoukkoa, minkä jälkeen raportoin, minkälaiselta kännykän ja internetin käyttö vaikuttaa yleisesti, kun tarkastellaan jakaumataulukoita. Ristiintaulukointien avulla esittelen iän ja sukupuolen vaikutusta suhteessa lasten omaehtoiseen mediatoimintaan. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään haastatteluja ja tuon esiin haastatteluissa nousseita teemoja kolmen pääkysymyksen alla: Miten lapset käyttävät kännykkää? Miten lapset käyttävät internetiä? Miten ja missä mediataitoja opitaan?

5.1 Tilastoista taustaa

Kyselylomake ja siitä tehdyt jakaumataulukot antavat hyödyllistä taustatietoa lasten media-arjesta. Kyselylomakkeeseen vastaajista suurin osa oli neljäsluokkalaisia, joten tilastollisen analyysin vuoksi vastaajat ryhmiteltiin iän mukaan siten, että kahdeksan- ja yhdeksänvuotiaat ovat oma ryhmänsä (34,7 %), kymmenenvuotiaat omansa (46,5 %) sekä 11- ja 12-vuotiaat kolmas ryhmä (18,8 % vastaajista). Vastaajista tyttöjä oli 54,1 % eli hieman enemmän kuin poikia (45,9 %). Vastaajista selkeä enemmistö (96,8 %) puhui äidinkielenään suomea. Maantieteellisesti kuvaten itäisessä Suomessa asui 34,7 % vastaajista, 29,3 %, etelässä, pohjoisessa 21,7 % ja lännessä 14,3 %.

Vastaajia oli yhteensä 314, ja heistä vain viidellä ei ollut omaa kännykkää. Kun kännykän omisti tämän kyselyn perusteella 98,4 % lapsista, voidaan varoen arvioida, että suurimmassa osassa koulu- luokista kaikilla lapsilla on käytössään kännykkä. Enemmistö lapsista (68,8 %) myös koki kännykän itselleen tärkeäksi tai erittäin tärkeäksi, kun taas vain 1,9 % ei pitänyt sitä ollenkaan tärkeänä (Taulukko 1). Kun kysyimme, saako omaa kännykkää käyttää koulussa, 235 lasta vastasi, että kännykkää ei saanut

Taulukko 1: Kuinka tärkeä oma kännykkä on asteikolla 1–5.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	1,9	1,9	1,9
	2	21	6,7	6,8	8,7
	3	68	21,7	21,9	30,5
	4	92	29,3	29,6	60,1
	5	124	39,5	39,9	100,0
	Total	311	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		314	100,0		

käyttää. Jos kännykkä oli sallittu, useimmiten mainittiin, että soittaminen oli sallittua (67 vastausta).

Kaikista vastanneista 15,9 % ei käyttänyt internetiä päivittäin, mutta toisessa ääripäässä oli 8,9 % joukko, joka oli internetissä enemmän kuin kolme tuntia joka päivä. Enemmistö, eli 58,9 %, kertoi käyttävänsä internetiä alle puoli tuntia tai tunnin päivässä (Taulukko 2). Lasten suhtautuminen internetin tärkeyteen jakautui huomattavasti tasaisemmin kuin kännykän kohdalla. Lapsista 47,8 % piti internetiä itselleen tärkeänä tai erittäin tärkeänä, mutta jopa 7,3 % ei pitänyt nettiä lainkaan tärkeänä (Taulukko 3). Kun kysyttiin tarkemmin koulusta ja netistä, enemmistön mukaan internetiä käytettiin koulussa ohjatusti oppitunneilla, mutta 14,7 % vastaajista kertoi, että koulussa ei käytetty internetiä ollenkaan.

Mitä tulee internetin käyttämiseen, kodin ja koulun välillä oli nähtävissä suuri ero. Kun kysyttiin, missä lapsi käyttää internetiä, kotona sitä kertoi käyttävänsä 276 lasta, kun taas koulun oppitunnit mainittiin tässä kohdassa 63 kertaa. Myös kirjasto mainittiin 63 kertaa. Kysymyksessä, mitä lapsi mieluiten tekee internetissä, pystyi myös valitsemaan useamman vaihtoehdon. Pelaaminen ja videoiden katselu mainittiin molemmat yli kaksisataa kertaa. Yli sataan mainintaan ylsivät tiedon etsiminen ja kavereiden kanssa keskusteleminen. Kysyimme myös, oliko lapsi itse tehnyt internetiin jotakin. Vastauksista 203 liittyi materiaalin lataamiseen (valokuvat, videot, musiikki). On huomattava, että kysymyksen on voinut ymmärtää oman materiaalin lataamisena internetiin tai muiden tekemän materiaalin lataamiseen internetistä. Vastaajista 110 kertoi liittyneensä johonkin peliyhteisöön. Oman blogin kertoi

Taulukko 2: Kuinka paljon keskimäärin käytät internetiä päivässä.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	En käytä Internetiä päivittäin	50	15,9	15,9	15,9
	Alle puoli tuntia	98	31,2	31,2	47,1
	Noin tunnin	87	27,7	27,7	74,8
	Pari tuntia	51	16,2	16,2	91,1
	Enemmän kuin kolme tuntia	28	8,9	8,9	100,0
	Total	314	100,0	100,0	

Taulukko 3: Kuinka tärkeä internet on sinulle asteikolla 1–5.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	23	7,3	7,4	7,4
	2	61	19,4	19,7	27,1
	3	78	24,8	25,2	52,3
	4	78	24,8	25,2	77,4
	5	70	22,3	22,6	100,0
	Total	310	98,7	100,0	
Missing	System	4	1,3		
Total		314	100,0		

tehneensä 35 lasta ja omat kotisivut 29 lasta.

Kysymys siitä, minkälaisissa tilanteissa lapsi ottaa valokuvia kännykällä, voi kertoa paljonkin lapsen tavasta olla maailmassa. Vaihtoehdot ”kun tapahtuu jotain hauskaa tai jännittävää” ja ”kun huomaa jotain erikoista tai erilaista” saivat molemmat yli 200 mainintaa. Toiminta vaikuttaa lisäksi hyvin sosiaaliselta, sillä vaikka 245 kertaa mainittiin yksin kuvaaminen, jopa 203 kertoi kuvaavansa myös yhdessä kavereiden kanssa. Enemmistö kertoi näyttävänsä kavereille ottamiaan kuvia. Samoin videon kuvaaminen tapahtui useimmiten kavereiden kanssa vapaa-ajalla. Kuvaamisen ja tallentamisen kohteita mainittiin hyvin monta. Avoimessa vastauskohdassa useimmiten nousi esiin lemmikkien ja muiden eläimien kuvaaminen. Myös luontoa, kavereita, perhettä, sukulaisia ja rakennettua ympäristöä kuvattiin paljon.

Kaiken kaikkiaan koko tutkitusta joukosta suuri enemmistö lapsista käyttää kännykkää, ottaa sillä kuvia ja videoita ainakin joskus ja käyttää myös internetiä silloin tällöin. Tämän joukon sisällä on nähtävissä vaihtelua käyttötapojen ja -määrien suhteen. Lasten toiminta onkin hyvin yksilöllistä, eikä suuren joukon toimintaa ole mahdollista sanallistaa tyhjentävästi. Kiinnostavaa on se, että kyselylomakkeeseen vastanneista erottuu kaksi ääripäätä, joista toisessa ovat mediankäytön suhteen hyvin aktiiviset lapset (noin 10 %) ja toisessa mediankäytön suhteen passiiviset lapset (noin 10 %). Ääripäiden aktiivisuus ja passiivisuus ei näyttäisi olevan riippuvainen esimerkiksi medialaitteiden saatavuudesta, vaan pikemminkin kyseessä on lasten erilaisten mieltymysten aiheuttama ero.

5.1.1 Iän ja sukupuolen vaikutuksesta

Ristiintaulukointien perusteella vaikuttaa siltä, että internetissä käytetään jonkin verran enemmän aikaa iän myötä (Taulukko 4). Kahdeksan- ja yhdeksänvuotiaiden joukossa 4,6 % lapsista kertoi käyttävänsä internetiä enemmän kuin kolme tuntia päivässä, kun taas 11- ja 12-vuotiaiden kohdalla luku olikin 15,3 %. Vastaavasti kyseisestä ikäryhmästä 20,3 % vietti alle puoli tuntia internetissä päivittäin, kun kahdeksan- ja yhdeksänvuotiaiden joukossa määrä oli huomattavasti suurempi 39,4 %. Samoin internetiä pidettiin jonkin verran tärkeämpänä iän myötä. Erittäin tärkeänä sitä piti nuorimasta ikäryhmästä 19,4 % ja vanhimasta 29,3 %. Tässä asiassa erot olivat kuitenkin jonkin verran maltillisemmat kuin ajankäyttöön liittyen.

Taulukko 4: Kuinka paljon keskimäärin käytät internetiä päivässä ikäryhmittäin.

		Ikäryhmä			Total
		8-9	10	11-12	
31. Kuinka paljon keskimäärin käytät Internetiä päivässä?	En käytä Internetiä päivittäin	13,8%	19,2%	11,9%	15,9%
	Alle puoli tuntia	39,4%	29,5%	20,3%	31,2%
	Noin tunnin	26,6%	27,4%	30,5%	27,7%
	Pari tuntia	15,6%	14,4%	22,0%	16,2%
	Enemmän kuin kolme tuntia	4,6%	9,6%	15,3%	8,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Ikä ei näyttänyt vaikuttavan siihen, kuinka tärkeänä omaa kännykkää pidettiin. Sen sijaan kaikissa ikäryhmissä kännykkä oli lapselle tärkeä. Iällä vaikutti kuitenkin olevan vaikutusta siihen, kenen kanssa lapsi kuvasi kännykällään. Kavereiden kanssa kuvaaminen lisääntyi iän myötä, kun taas vanhempien kanssa kuvaaminen väheni. Yksin tai sisarusten kanssa kuvaaminen säilyi iästä riippumatta suunnilleen samana (Taulukko 5).

Taulukko 5: Kenen kanssa kuvaat ikäryhmittäin.

		Ikäryhmä			
		8-9	10	11-12	Yhteensä
14. Kenen kanssa kuvaat?	Yksin	81,8%	76,9%	84,9%	80,1%
	Kavereiden kanssa	60,6%	70,9%	71,7%	67,5%
	Sisarusten kanssa	33,3%	35,1%	32,1%	33,9%
	Vanhempien kanssa	27,3%	25,4%	11,3%	23,4%
	Opettajan kanssa	1,0%	2,2%	0,0%	1,4%
	Yhteensä	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Toisin kuin etukäteen oletin, sukupuolen vaikutus ei juurikaan näkynyt ristiintaulukoinneissa. Tyttöjen ja poikien välillä samankaltaisuuksia oli huomattavasti enemmän kuin eroja. Kännykkä oli sukupuolesta riippumatta lapselle hyvin tärkeä. Pojista 73,5 % ja tytöistä 67,6 % piti sitä itselleen tärkeänä tai erittäin tärkeänä (Taulukko 6).

Taulukko 6: Kuinka tärkeä kännykkä on sukupuolittain.

		3. Sukupuoli		Total
		Poika	Tyttö	
8. Kuinka tärkeä oma kännykkäsi on sinulle?	1	1,4%	0,6%	1,0%
	2	5,7%	7,2%	6,5%
	3	19,3%	24,6%	22,1%
	4	26,4%	32,9%	30,0%
	5	47,1%	34,7%	40,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Taulukko 7: Kuinka usein ottaa kännykällä valokuvia sukupuolittain.

		3. Sukupuoli		Total
		Poika	Tyttö	
13. Kuinka usein otat kännykälläsi valokuvia?	En koskaan	2,1%	3,0%	2,6%
	Kerran kuussa tai harvemmin	35,0%	18,7%	26,1%
	Kerran viikossa	20,0%	14,5%	17,0%
	Muutaman kerran viikossa	36,4%	53,6%	45,8%
	Joka päivä	6,4%	10,2%	8,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Joissakin asioissa pieniä eroja näytti olevan. Tytöt vaikuttivat jonkin verran poikia aktiivisemmilta, mitä tulee kännykkäkameralla kuvaamiseen. Heistä 63,8 % kuvasi kännykällään muutaman kerran viikossa tai joka päivä, kun pojista osuus oli 42,8 % (Taulukko 7). Tytöt myös pitivät kännykällä valokuvaamista jossain määrin itselleen tärkeämpänä kuin pojat, mutta tämä ero ei kuitenkaan ollut kovin selkeä.

Kännykällä videokuvaamiseen liittyen sekä tytöt että pojat olivat jossain määrin vähemmän aktiivisia kuin valokuvien ottamisessa. Vaikka videoita tehtiin jonkin verran, toiminta ei vaikuta yhtä yleiseltä tai säännölliseltä kuin valokuvien ottaminen. Kerran kuussa tai harvemmin videokuva otti 49,6 % pojista ja 42,9 % tytöistä. Videokuvaaminen oli kuitenkin useammille pojille erittäin tärkeää kuin tytöille (13,1 % ja 4,7 %), mutta muuten tärkeysasteikolla erot olivat melko pieniä. Sekä tytöistä että pojista enemmistö otti mieluummin valokuvia kuin videokuva, mutta pojista suurempi joukko kallistui videokuvaamiseen kuin tytöistä, kun kysyttiin, kumpaa teet mieluummin (24,6 % pojista ja 12,8 % tytöistä).

Mitä tulee kännykällä otettujen kuvien käyttöön, tytöt ja pojat toimivat enimmäkseen hyvin samankaltaisesti. Pojista hieman suurempi joukko julkaisi kuviaan internetissä ja tytöistä hieman suurempi joukko muokkasi kuviaan (Taulukko 8). Erot eivät kuitenkaan olleet kovin merkittäviä. Tässäkin kohdassa vastaaja pystyi valitsemaan useamman kuin yhden vastausvaihtoehdon, joten on hyvä huomata, että sukupuolesta riippumatta useimmiten kuvia näytettiin kavereille ja niitä myös muokattiin melko aktiivisesti.

Internetin käytössä pojat vaikuttivat jonkin verran aktiivisemmilta kuin tytöt. Tytöistä 18,2 % ei käyttänyt internetiä päivittäin, kun pojista vastaava luku oli pienempi 13,2 %. Ne pojista, jotka käyttivät internetiä päivittäin, kuluttivat siellä hieman tyttöjä enemmän aikaa. Pojista 30,5 % oli verkossa pari tai yli kolme tuntia joka päivä, tytöistä vastaavasti 20,6 % (Taulukko 9). Pojille netti vaikutti olevan myös jonkin verran tärkeämpi kuin tytöille, sillä yli puolet, 57,5 %, piti sitä tärkeänä tai erittäin tärkeänä, kun taas tyttöjen kohdalla osuus oli 39,7 %.

Internetin käyttöön liittyen sekä pojat että tytöt käyttivät sitä kaikkein eniten kotona, mutta pojat mainitsivat tyttöjä useammin käyttävänsä internetiä myös välitunneilla ja koulumatkoilla. Kysyttäessä, mitä mieluiten teet internetissä, oli mahdollista valita useita vaihtoehtoja. Pojat mainitsivat kaikkein useimmin katsovansa internetissä videoita (esimerkiksi *YouTube*), ja toiseksi eniten mainin-

Taulukko 8: Mitä tekee kännykällä otetuilla kuvilla sukupuolittain.

		3. Sukupuoli		
		Poika	Tyttö	Yhteensä
18. Mitä teet kännykällä ottamillasi valokuvilla?	Tulostan	3,8%	3,9%	3,8%
	Siirrän tietokoneelle	26,7%	24,5%	25,5%
	Näytän kavereille	61,1%	67,7%	64,7%
	Julkaisen niitä internetissä	6,9%	2,6%	4,5%
	En näytä kuviani kenellekään	16,0%	16,8%	16,4%
	Siirrän kaverin kännykkään	11,5%	13,5%	12,6%
	Muokkaan niitä	45,8%	52,3%	49,3%
	Yhteensä	100,0%	100,0%	100,0%

Taulukko 9: Kuinka paljon käyttää internetiä päivittäin sukupuolittain.

		3. Sukupuoli		Total
		Poika	Tyttö	
31. Kuinka paljon keskimäärin käytät Internetiä päivässä?	En käytä Internetiä päivittäin	13,2%	18,2%	15,9%
	Alle puoli tuntia	32,6%	30,0%	31,2%
	Noin tunnin	23,6%	31,2%	27,7%
	Pari tuntia	19,4%	13,5%	16,2%
	Enemmän kuin kolme tuntia	11,1%	7,1%	8,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Taulukko 10: Mitä tekee mieluiten internetissä sukupuolittain.

		3. Sukupuoli		
		Poika	Tyttö	Yhteensä
30. Mitä teet mieluiten Internetissä?	Pelaan	64,6%	67,6%	66,2%
	Etsin tietoa	38,2%	35,3%	36,6%
	Keskustelen kavereiden kanssa (chattailu)	31,3%	34,7%	33,1%
	Luen blogeja	9,7%	12,4%	11,1%
	Katselen videoita (esim. YouTube)	71,5%	58,2%	64,3%
	Katselen televisio-ohjelmia (esim. Yle areena)	26,4%	31,2%	29,0%
	Luen uutisia	16,7%	10,6%	13,4%
	Yhteensä	100,0%	100,0%	100,0%

toja sai pelaaminen. Tyttöjen kohdalla pelaaminen mainittiin useimmin, mutta videoiden katselu seurasi heti perässä hyvänä kakkosena. Sekä tiedon etsimisen että kavereiden kanssa keskustelun tytöt ja pojat valitsivat suunnilleen yhtä monta kertaa. Esimerkiksi blogien ja uutisten lukeminen vaikutti tässä tutkimusotoksessa vähäiseltä (Taulukko 10).

Tytöistä ja pojista yhtä suuri osa oli liittynyt internetissä johonkin peliyhteisöön. Oman blogin tai kotisivujen pitäminen ei ollut yleistä, mutta pojat vaikuttivat tekävän kotisivuja useammin kuin blogeja ja tytöt taas blogeja enemmän kuin kotisivuja. Tässä kohtaa kyse oli kuitenkin hyvin pienestä joukosta, joten ero ei liene merkittävä. Musiikin ja videoiden laaamisessa poikien kohdalla erottui hienoinen aktiivisuuspiikki tyttöihin verrattuna.

”Mitä mieluiten teet kännykälläsi” -kysymykseen liittyen pojat ja tytöt soittivat puheluita, kuuntelivat musiikkia ja kuvasivat videoita suunnilleen yhtä mieluusti. Tytöt kuitenkin lähettivät tekstiviestejä ja ottivat valokuvia mieluummin kuin pojat, ja pojat selasivat puhelimellaan internetiä ja pelasivat mieluummin kuin tytöt. Sukupuolesta riippumatta kamerakännykkään tartuttiin useimmiten, kun tapahtui jotain hauskaa tai jännittävää tai kun huomattiin jotain erilaista tai erikoista. Tytöt ja pojat kuvasivat kännykällään useimmiten yksin, mutta tyttöjen kohdalla kavereiden ja sisarusten merkitys korostui enemmän kuin pojilla. Pojilla sen sijaan vanhemmat olivat hieman useammin kuvaamisessa mukana kuin tytöillä. Sekä tyttöjen että poikien kohdalla korostui se, että kännykällä videoita kuvattiin useimmiten kavereiden kanssa vapaa-ajalla. Tytöt mainitsivat poikia useammin kotona videoimisen joko yksin ja sisarusten tai kavereiden kanssa.

5.2 Haastattelujen avulla syvemmälle

Haastattelujen raportoinnissa olen nivonut kaikkien lasten kertomaa yhteen, minkä lisäksi paikoitellen tuon esiin yksittäisten lasten toimintaa tapausesimerkkeinä. Olen muuttanut kaikkien lasten nimet heidän henkilöllisyytensä suojaamiseksi. Haastattelin itse samassa helsinkiläisessä koulussa kolmea tyttöä ja kahden poikaa. Lisäksi käytössäni oli haastatteluja, joissa tutkimusryhmän muut jäsenet haastattelivat tyttöjä ja poikia, jotka käyvät eri kouluja. Lapsista nuorin oli kolmatta luokkaa käyvä 9-vuotias poika ja vanhin viidennellä luokalla oleva 12-vuotias tyttö. Kestoltaan haastattelut olivat noin kahdestakymmenestä minuutista hieman yli puoleen tuntiin. Haastatellut lapset eivät vastanneet kyselylomakkeeseen verkossa.

Haastatteluista olen nostanut esiin teemoja, jotka ovat mielestäni olennaisimpia suhteessa tutkimuskysymykseeni. Pyrin havainnollistamaan valitsemieni aiheiden avulla, miten tytöt ja pojat toimivat median parissa. Mieleissäni on jatkuvasti kysymys siitä, mitä koulu voisi lapsilta oppia, mikä värittää raportointia väistämättä. Tavoitteenani on ollut antaa arvoa ja säilyttää lapsen oma ääni sekä tulosten raportoinnissa että myöhemmissä johtopäätöksissäni. Kaikki teemat liittyvät jollakin tavalla sosiaalisuuteen, oppimiseen ja kouluun. Aihejako perustuukin omaan subjektiiviseen arviooni, ja koin sen välttämättömäksi, jotta voisin paremmin päästä käsiksi itse sisältöön. On myös selvää, että teemat nivoutuvat toisiinsa monin tavoin ja ovat usein vaikeasti eroteltavissa toisistaan.

5.2.1 Miten lapset käyttävät kännykkää?

Mitä tulee omaehtoiseen kännykän käyttöön, haastateltujen lasten kännykän käyttötavat, aktiivisuus ja mediataidot vaihtelivat hyvin paljon. Yleisesti ottaen kännykkää käytettiin ensisijaisesti perinteisempänä viestintävälineenä, eli sillä soiteltiin ja läheteltiin tekstiviestejä. Tämän lisäksi lapset osasivat hyödyntää kännykän sisäänrakennettuja ominaisuuksia kuten kameraa melko monipuolisesti. Joillakin kännykästä löytyi kymmenkunta itse otettua kuvaa tai videota, toisilla kuvia oli kertynyt jopa tuhansia, jolloin niitä oli siirretty kännykästä esimerkiksi tietokoneelle ja erilaisille internet-palvelimille. Nekin haastatelluista, jotka kertoivat kuvaavansa hyvin harvoin, hallitsivat silti perustaidot ja ottivat kuvia tai videoita ainakin joskus. Kaikilla oli ollut kännykkä suunnilleen ensimmäisestä luokasta lähtien, joillakin jo esikoulusta, ja jokaisella se kulki mukana koulussa päivittäin. Melkein jokaisen kännykkä oli älypuhelin, jolla tarkoitan kännykkää, joka mahdollistaa verkossa surffailun.

Samoin kuin kyselylomakkeessa myös haastatteluissa nousi esiin lemmikkien ja muiden eläinten kuvaamisen tärkeys. Lauran (11-vuotias) kohdalla lemmikin kuvaaminen korostui. Suurin osa kännykässä olevista kuvista ja yksi video olivat Lauran lemmikkikoirasta. Hän ei vastaustensa perusteella vaikuttanut kovin aktiiviselta mitä tulee materiaalin tuottamiseen, mutta silti haastattelun aikana kännykästä paljastui monta kymmentä kuvaa, joista uusin oli otettu samana aamuna. Kuvat olivat ainoastaan kännykässä, josta Laura poisti niitä muistin tullessa täyteen. Hän ei itse siirtänyt kuviaan esimerkiksi tietokoneelle tai internetiin, tallentanut tai muokannut niitä, mutta oli isoveljensä avustuksella julkaissut kuvia.

Lapset kertoivat tallentavansa kuvia ja videoita kaikenlaista, mutta useampikin mainittu tuotos oli jo ehditty poistaa kännykästä kokonaan siirtämättä muualle talteen. Paljon lasten tekemää katoaakin kokonaan. Tämä korostui Adan (12-vuotias) kohdalla kaikkein eniten, sillä hän oli tekijänä hyvin aktiivinen, jolloin kuvia, videoita ja äänitteitä kertyi koko ajan lisää. Jotta uusia voisi tehdä, hän poisti vanhoja usein. Oikein onnistuneita otoksia hän siirsi tietokoneelle ja latasi internetiin. Haastattelun alussa hän kertoi poistaneensa kännykästä paljon kuvia juuri äsken, jotta minä en niitä näkisi. Hänen puheessaan ja käytöksessään näin jonkin verran ristiriitaisuuksia. Ada kertoi laittavansa materiaalia *Facebookiin*, jossa se automaattisesti on jossain määrin julkista, mutta toisaalta vaikutti hyvin tarkalta siinä, etteivät ”tyypit” näkisi hänen kuviaan, varsinkaan omakuvia. Minäkään en olisi saanut omakuvia nähdä, vaikka tietenkin näin Adan edessäni koko haastattelun ajan.

Venla (10-vuotias) kertoi omakuvien ottamisesta ja itsensä kuvaamisesta enemmän kuin muut, mutta myös kavereiden kanssa yhdessä tekeminen nousi esiin. Hän vaikutti kertomansa perusteella käyttävän aikaa hyvin monipuolisesti eri medioiden parissa.

Haastattelija (tästä lähtien H): Ooks sä ottanu videoo kännykällä?

Venla: Oon mä ottanu itse asiassa aika paljonki.

H: Noni! Joo, minkälaisii videoita?

Venla: No ittestäni jotain outoja tai jotain tanssivideoita, kaikkee hauskaa. Ja sitten kun on sellanen viestittelyjuttu, joka on ilmanen ja sitten siinä on kaikki kaverit, niin sitten siinä voi lähettää kaikkii hauskoja videoita, mut mä en oo ittestäni kauheesti lähettäny, mut

kaverit lähettää välillä mulle ja sitten ne tulee mun galleriaan ja sit nii.

H: Otaks sä enemmän kuvii vai videoo kännykällä?

Venla: No kuvii mä otan mun mielestä enemmän.

Venla näytti kännykästä kuvia itsestään ja kavereistaan ja oli hyvin tarkka siitä, etten kuvaisi hänen kuviaan ilman näytöllä näkyvien kavereiden lupia. Hän oli myös kokeillut kännykän kuvanmuokkausohjelmia ja yhdistänyt varsinkin omakuviansa muita kuvaelementtejä. Kun kysyin, minkälaista palautetta hän oli kuvistaan saanut, niin hyvän tai onnistuneen kuvan kohdalla kaverit olivat kertoneet Venlan olevan kaunis. Muissakin haastatteluissa kävi ilmi, että lapset satunnaisesti näyttivät onnistuneita kuviaan kavereille ja perheenjäsenille ja saivat niistä palautetta, joka enimmäkseen oli kehuva ja kannustavaa.

Erityisesti aktiivisempien mediankäyttäjien puheessa tuli esiin monia kekseliäitä tapoja käyttää omaa kännykkää. Tommi (11-vuotias) kertoi kiinnittäneensä kännykän rakentamaansa kauko-ohjattavaan leikkijunaan. Hän näytti videon, jonka oli kuvannut liikkuvasta leikkijunasta. Videolle oli tallentunut myös kuvaustilanteen valmistelu eli kameran kiinnittäminen, johon kului jonkin verran aikaa. Kyseessä vaikutti olleen hauska kokeilu, eikä kamera varsinaisesti kuvannut muuta kuin mattoja ja seiniä junan liikkeessa. Myös junan rakentaminen vaikutti hänelle tärkeältä. Tommi ei osannut sanallistaa, mistä oli saanut idean kokeiluunsa. Vaikutti siltä, että usein ideoita saatiin ja malleja otettiin kavereilta, sisaruksilta tai mediasta. Esimerkiksi omasta mielestä hauska televisiosarja inspiroi tekemään jotakin samanlaista ja kuvaamaan kaiken talteen.

Monet pitivät kännykkää mukana vapaa-

ajalla myös ulkoillessaan ja kuvasivat samalla hienoja näkemiään asioita. Kännykän kaltaisen medialaitteen käyttö ei siis rajoitu neljän seinän sisään, mitä usein pidetään uhkana lasten terveille ja liikunnalliselle elämälle. Kaikenlaisista luontoelämyksistä lapset puhuivat paljon, ja kännykkä vaikutti toimivan eräänlaisena tutkimusvälineenä myös luonnossa. Jotkut kertoivat kuvaavansa systemaattisesti tiettyä aihetta, ikään kuin keräilymielessä, mistä tulee mieleen jonkinlaisen kokoelman kerääminen digitaalisessa muodossa. Kyseessä saattoi olla luontokappaleiden ikuistaminen tai jokin aivan muu. Esimerkiksi yksi lapsista kertoi nappaavansa kuvan aina, kun hän huomasi jossakin muumiaiheisen tuotteen.

On tärkeää muistaa, että kaikki lapset eivät haluakaan käyttää medialaitteita kovin paljon. Esimerkiksi haastattelussa hyvin ujonoloinen Juuso (10-vuotias) ei ollut kovin aktiivinen kännykän käyttäjä, mitä tulee oman materiaalin tekemiseen. Hänen puheessaan kavereiden kanssa leikkiminen näyttäytyi paljon tärkeämpänä osana arkea kuin media yleisesti ottaen. Juuso keskeytti horjuvan kysymykseni ja innostui kertomaan ottamastaan kuvasta tarkemmin näyttäessään sitä kännykän näytöltä.

H: Otaks sä niinku yhden kuvan viikossa vai harvemmin?

Juuso: Harvemmin... Mitä mun pitää nyt näyttää?

H: No ei sun... Nii. Mä vaan mietin, että kuin pitkältä ajalta niit on niit kuvii, et onks ne kaikki...?

Juuso: No. Ootas, mä voin näyttää yhden kuvan... No, tän mä otin, nyt se kääntyy, tän mä otin viime kesänä, kun me tultiin mökiltä, niin mun äiti teki Millalle jonkun tommosen öttiäisen, et se pisti sinne jotain täytettä tai

jotain pumpulii sinne sisälle ja sit se oli, se jotenki virkkas tai jotain tai ei virkannu, mut jotenki se teki ton.

H: Kyl se varmaan on virkattu. Onks Milla sun sisko vai?

Juuso: Joo, ja sit mä sain semmosen pingviinin ja mun sisko sai, toinen sisko sai virtahevon...

H: Okei, tosi hienot. Miks sä halusit ottaa siit kuvan?

Juuso: No kun se oli hieno.

Kuvaan tallennettu lelu oli lahja äidiltä ja Juusolle selvästi hyvin tärkeä. Tapahtuneesta oli kulunut paljon aikaa, mutta kuvan avulla muisto mökkimatkasta palasi mieleen ja Juuson oli helppo kertoa siitä. Kännykällä oli varmasti helppo napata kuva hyvin spontaanisti. Kuva näytti siltä, että Juuso oli ottanut sen autossa. Kyseessä onkin aika tavallinen tapa tallentaa jotakin muistoksi ja muistamisen välineeksi, mikä toistui kaikkien lasten haastatteluissa. Toisaalta samainen Juuso oli isosiskonsa avustuksella innostunut testaamaan kännykästä muitakin ominaisuuksia kuin peruskuvaamista ja näytti useita esimerkkejä kuvista, joita oli itse muokannut kännykän kuvamuokkaussovelluksen avulla. Jää arvailun varaan, miten esimerkiksi Juuson suhde ja kiinnostus medialaitteisiin muuttuu iän myötä.

Viihteellisyys vaikutti kaikille lapsille hyvin tärkeältä. Vapaa-aika ja omaehtoisuus tarjoivatkin sitä, että silloin kännykän käyttö oli ensisijaisesti mukavaa. Jotkut kertoivat, että kännykkä kaivettiin esiin, kun ei ollut muutaakaan tekemistä. Silloin sillä pelailtiin tai katsottiin videoita ajankuluksi, mukaan lukien itse tehtyjä videoita. Kännyköiden valikoimista löytyi valmiiksi monenlaisia pelejä, ja lisäksi useimmat pelasivat ainakin joskus älypuheli-

mena avulla pelejä internetissä. Kuvaaminen ja pelaaminen saattoivat myös yhdistyä. Jotkut tekivät pelaamisestaan videoita, joiden avulla muut lapset saattoivat saada vinkkejä omiin peleihinsä. Myös pelien sisällä kännykässä ja internetissä oli mahdollista ottaa kuvia. Kuvia otettiin esimerkiksi silloin, kun oltiin saavutettu pelissä tietty taso. Näitä kuvia näytettiin kavereille, jotka pelasivat samaa peliä, ikään kuin todisteina omista taidoista. Samoin todistamiseen liittyen Ada kertoi kuvanneensa videolle tappelun, jotta se voitaisiin selvittää ja välttää isompi riita. Vähemmän vakavaa todistusaineistoa oli kuvannut Tommi, joka kännykällään ikuisti potetteja kamalista kouluruoka-annoksista näyttääkseen niitä kotona vanhemmilleen.

Jotkut lapsista varta vasten ja tavoitteellisesti tuottivat kännykällään materiaalia, eikä kyseessä niinkään ollut ajan kuluttaminen, vaan selvemmin monipuolisia taitoja ja paljon aikaa vaativa harrastus. Lasten kertomassa tuli toistuvasti esiin se, että kuvin tai videoin tallennettiin kavereiden kanssa ”pelleilyä”, tai ”kaikkea hauskaa”. Samalla ”pelleilyllä” joku saattoi tarkoittaa sitä, että kaivoi kameran esiin, kun kaveri sattui tekemään jotakin hupsua, ja joskus ”pelleily” saattoi olla hyvinkin tarkkaan suunniteltua. Vaikutti siltä, että suurin osa kännykällä kuvaamisesta tapahtui leikin ohessa ja leikin kautta joko yksin tai kavereiden ja sisarusten kanssa. Porukalla usein myös ryhdyttiin suunnittelemaan ja toteuttamaan jotakin juuri kuvaamista varten. Kyseessä saattoi olla oma tarina, sketsi tai vaikka musiikkivideo lempibiisiä varten. Lasten puheessa toistui aivan omien juttujen kuvaamisen tärkeys, ”oman huumorin” tallentaminen ja tekeminen. Kuvia ja videoita näytettiin joskus myös vanhemmille, mutta pääsääntöisesti aikuiset jäivät tai jätettiin tarkoituksella ulkopuolelle lasten omista jutuista.

5.2.2 Miten lapset käyttävät internetiä?

Jokaisella lapsista oli kotona mahdollisuus käyttää tietokonetta ja internetiä. Lähes kaikki pystyivät myös käyttämään kännykällään internetiä, mutta tietokoneella netissä surffailu vaikutti olevan tavallisempaa. Jotkut kertoivat käyttävän internetiä harvemmin kuin kerran viikossa, toisessa ääripäässä olivat lapset, jotka viettivät verkossa useita tunteja joka päivä. Internet ja kännykkä taipuivat monenlaiseen tekemiseen. Niiden käyttöä ei ole helppo erottaa toisistaan, sillä monesti laitteita käytettiin yhtä aikaa. Toisen käyttö saattoi myös mahdollistaa tai aiheuttaa toisen käyttämisen.

Esimerkiksi Ada oli käyttänyt kännykäänsä kuvaamisen ja videoiden tekemisen lisäksi äänittämiseen, sillä hän yhdessä kavereiden kanssa halusi tallentaa laulujaan. Valmiit äänitteet Ada kertoi laittavansa Facebookiin omaan profiliinsa. Tytöistä Venla kertoi käyttävänsä kännykkää myös videopuheluihin, joissa taas tarvittiin kännykän internet-yhteyttä. Joskus puhelu kaverin kanssa tapahtui myös ilman kännykkää, esimerkiksi Googlen ilmaissovelluksen avulla tietokoneella. Videopuhelu saattoi myös olla käynnissä, vaikka Venla kaverinsa kanssa olikin samassa tilassa, eri koneilla. Lisäksi videoyhteys mahdollisti sen, että puhelun ei tarvinnut rajoittaa juttelemiseen, vaan muut aktiviteetit olivat mahdollisia samaan aikaan. Videopuhelun avulla kaveri oli näyttänyt Justin Bieberin julistetta ja kysynyt, haluaisiko Venla sen omakseen. Kyllä halusi.

Samoin kuin kyselylomakkeen kohdalla, myös haastatteluissa tuli esiin se, että internetissä videoiden katselu on hyvin yleistä tyttöjen ja poikien kohdalla. Usein videoita etsittiin omiin harrastuksiin tai muihin kiinnostuksenkohteisiin liittyen. Esimerkiksi Joonas piti legoista,

ja kertoi katsovansa lego-videoita. Tommi taas harrasti parkouria ja kertoi katsovansa netistä parkour-videoita. Tommi oli myös katsonut netissä videoita, joissa annettiin ohjeita legoilla rakentamiseen, ja oli itse rakentanut videoiden ohjeiden mukaan. Venla kertoi katsovansa musiikkivideoita *YouTubesta*, samoin kuin Laura, joka oli myös etsinyt musiikkia netistä, kun kavereiden kanssa piti saada taustamusiikkia tanssimista varten.

Muutama haastatelluista pojista teki aktiivisesti sketsejä, joita he myös julkaisivat internetissä. Poikien puheessa nousi esiin se, kuinka tärkeää on olla hauska ja keksiä hauskoja juttuja. Koska tehtyjä sketsivideoita jaettiin internetissä ja näytettiin muille, niistä sai myös välittömästi palautetta. Muiden lasten hyväksyntä vaikutti motivoivan tekemiseen. Yksi pojista kertoi, että: ”Haluttais tulla suosituks, tulis paljon tykkääjiä tai tälleen”. Jos jotakin jaettiin sosiaalisessa mediassa, tuotoksen tuli olla selvästi onnistunut tai hauska. Positiivinen palaute muodostuu hyvin tärkeäksi, kun jotakin ihan omaa laittaa muiden nähtäväksi ja siten samanaikaisesti arvioitavaksi.

Kun tiedustelin Venlalta kuvien muokkaamisesta, keskustelu kääntyi fanitukseen ja sen kohteeseen, sillä hän oli itsekseen yrittänyt muokata internetistä löytämänsä Justin Bieberin kuvaa. Muokkaaminen oli kuitenkin osoittautunut hankalaksi ja jäänyt kesken. Fanittaminen tuli esiin toistuvasti, myös esimerkiksi silloin, kun kysyin onnistuneista videoista:

H: Mistä jutusta tulis sun mielestä paras video? Tai semmonen tosi hyvä?

Venla: Ehkä sellanen, joss olis joku kuuluisa ihminen, niin sit siit ottais jonkun hauskan videon, joss ois itse. Niinku jos mä oisin siin ja sit joku ihminen jota mä fanitan, niin sit se ois ainakin mun mielest tosi hieno.

H: Niin, et se olis sulle tärkeä?

Venla: Joo.

Laukkanen ja Mulari nostavat Entäs tytöt -artikkelikokoelmassa (2011) esille fanituksen yhtenä tärkeimmistä tyttökulttuurin ilmiöistä. Fanitus nousi haastatteluissa esiin varsinkin tyttöjen kohdalla, vaikka en siitä suoraan kysynytäkään. Pojista yksikään ei suoranaisesti ilmaissut fanittavansa jotakuta, ainakaan sillä sanalla, mutta inspiraatiota omiin videoihin saatettiin hakea esimerkiksi *Justimus*-ryhmän *YouTube*-videoista. Vaikutti siltä, että sekä tytöt että pojat seuraavatkin verkossa itselleen tärkeitä ihmisiä tai ilmiöitä, kutsuttiinpa sitä fanitukseksi tai ei.

Fanitus nähdään Laukkasen ja Mularin mukaan nykyään entistä positiivisempaan ilmiönä, vaikka siihen on pitkään suhtauduttu ristiriitaisesti. Sen ei ole ajateltu olevan tarpeeksi luovaa tai aktiivista, eikä siihen ole kannustettu. Toisaalta monet ilmiöt ja tuotteet menestyvät juuri fanien ansiosta. Samaan aikaan nuorten fanituksen kohteena oleminen (esimerkkinä *Twilight*-kirjat ja -elokuvat) määrittelee vastavuoroisesti myös fanituksen kohdetta ja herkästi rajaa ilmiön esimerkiksi ”vain tytöille” kuuluvaksi. Fanitus on siirtynyt nettiin oman huoneen seiniltä ja on siten entistä julkisempaa. (Laukkanen & Mulari 2011: 197–198.)

Haastatteluissakin fanitus näyttäytyi monin tavoin luovana ja aktiivisena toimintana. Tytöt esimerkiksi kertoivat etsineensä internetistä kuvia ja tietoa omista idoleistaan. Laura oli innostunut *Soturikissat*-kirjasarjasta ja kertoi keskustelelevansa sarjan fanisivuilla muiden fanien kanssa. Ada oli myös ladannut etsimiään kuvia kännykkänsä taustakuvaksi, jossa kuva ainakin jossain määrin voi olla muidenkin nähtävänä tehden fanituksesta julkista.

Hän kuitenkin suhtautui omaan idoliinsa haastattelussa hyvin salailevasti ja näytti löytämiään kuvia tarkoituksella niin nopeasti, etten oikeastaan ehtinyt niitä nähdä. Fanitus liittyi hyvin selkeästi vapaa-aikaan kouluarjen sijaan, kuten Adan vastauksesta näkyy, kun kysyin tiedon etsimisestä vapaa-ajalla:

H: Oleks sä muuten ettiny tietoo, siis sillai et sua on itteä kiinnostanu, et koulust ei oo sanottu, et tää on nyt se aihe?

Ada: Eiii, sillai mut kyl mä oon ettiny jostain laulajast esim tietoo, niinku esim Nicki Minajin oikee nimi ei oo Nicki Minaj.

H: Mikä se on?

Ada: Mä en tiiä, mä en muista sitä.

H: No mut, sen voi tsekata uudestaan.

Ada: Nii-i.

H: Niin, no just tolleen.

Ada: Ja esim Rihannal ei oo sukunimee sen biiseis, sen voi käydä kattoos esim Wikipediasta, mut Wikipedia ei kerro esim joskus siel ei oo niinku luotettavii tietoi, satavarmasti.

On selvää, että kouluarki ja muu arki vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti. Koulusta saadut tiedonhankintataidot olivat selvästi apuna vapaa-ajan fanitus- ja muissa touhuissa, sillä Ada kertoi juuri koulussa oppineensa, että *Wikipedian* tarjoamaan tietoon ei voi aivan varmasti luottaa. Oman idolin vuoksi ollaan myös valmiita käyttämään muutenkin paljon aikaa ja vaivaa. Lady Gagan vieraillessa Helsingissä 11-vuotias Roosa oli odottanut hotellin edustalla varusteinaan sekä kännykkä että järjestelmäkamera, jotta saisi kuvan tähdestä.

Onnistuneen otoksen hän oli laittanut internetin Gaga-fanien omaan faniyhteisöön. Muutoinkin tuli esiin, että jos kuva on todella tärkeä ja onnistunut, se todennäköisemmin siirretään kännykästä jonnekin muualla talteen tai julkaistaan internetissä.

Lapset kertoivat pelaavansa koulun jälkeen ja välitunneilla monenlaisia pelejä sekä kännykällä, tabletilla, internetissä että erilaisilla pelikoneilla. Tässäkin nousi esiin suuria eroja siinä, kuinka paljon aikaa pelaamiseen kuluu. Ada laski olevansa koneella päivittäin noin neljä tuntia ja pelaavansa suurimman osan ajasta *goSupermodel*-peliä ja juttelelevansa *Facebookissa* samanaikaisesti, mutta vasta oltuaan kavereiden kanssa ja tehtyään läksyt. Innokas ja aktiivinen pelaaminen ei tarkoita, että lapsi käyttäisi kaiken aikansa virtuaalitodellisuuksissa.

Joonas on esimerkki toisesta ääripäästä, sillä hän laskeskeli käyttävänsä internetiä harvemmin kuin kerran viikossa. Hän kertoi, että pelit internetissä eivät enää tuntuneet hauskoilta, eikä hän halunnut niitä pelata. Joonas kertoikin enemmän muunlaisista peleistä ja leikeistä kavereiden kanssa:

H: Aijaa, no mikä sun mielest sit on nyt haus Kempaa tekemistä?

Joonas: Pleikan pelaaminen ja kavereitten kaa leikkiminen ja tämmönen.

H: Okei, no mitä te kavereitten kaa yleensä puuhaatte?

Joonas: No me pelataan sählyy, tai leikitään kirkonrottaa tai öö... Mennään pulkkamäkeen tai...

H: Mm, nyt pääsee vielä.

Joonas: Tai sitten parkourataan, tai emmä tiiä.

Internetissä pelattavista peleistä mainittiin *Howrse*, *goSupermodel*, *Pro Hotelli*, *MovieStarPlanet*, *LittleBigPlanet* ja erilaiset autopelit. Joillakin lapsilla oli kännykän ja tietokoneen lisäksi käytössään tablettitietokone. Esimerkiksi Tommin kanssa tabletti tuli puheeksi, sillä hän oli juuri sellaisen saanut. Hän kertoi, että tabletti oli kätevä matkoilla viihdykkeenä, sillä kännykkää isommalla näytöllä pystyi hyvin pelailemaan ja katsomaan videoita. Tommi itse käytti sanaa viihde, ja usein pelaaminen vaikuttaakin olevan ajankulua koulusta pääsemisen ja läksyjen tekemisen jälkeen tai tapa viettää välitunteja koulun sisällä. Välitunneilla kännykällä pelaaminen mainittiin useinkin, sillä kännykkäkielto koskee monissa kouluissa vain oppitunteja.

Esimerkiksi Laura muisteli olleensa *goSupermodel*-pelissä viimeiset viisi vuotta eli ensimmäisestä luokasta lähtien. Laura myös kuvasi tarkemmin, minkälaisesta pelistä on kyse, sillä se oli minulle ennestään tuntematon:

Laura: No, se on yks sellanen pelipaikka, sellanen tyttöjen pelipaikka.

H: Siis tyttöjen pelipaikka. Mitä siellä pelataan? Sun täytyy sillai kertoa, kun mä en oikeesti tiedä.

Laura: Okei, no, siel voi tehdä esimerkiksi lehtiä ja sitten myydä silleen, et saa rahaa ja mainetta.

H: Abaa, mut niinku leikisti?

Laura: Joo, ei oikeesti, mut siis niin. Ja sitte sielt voi ostaa kaikkii sellasii tuotteita sille mallille. Niin, se on sellast niinku malli...

H: Et sä oot niinku mallitoimiston pitäjä?

Laura: Joo.

Pelit vaikuttavat niin monipuolisilta, että pelaamista aktiviteettina on hyvin vaikea määritellä. Haastatteluissa selvisi, että *goSuppermodel*-pelin sisällä on esimerkiksi mahdollista kirjoittaa omaa blogia ja julkaista kuvia. Tämänkin pelin kohdalla oli mahdollista edetä pelissä laittamalla peliin ihan oikeaa rahaa. Muutkin olivat pelanneet jo pitkään ainakin jotain peliä ja useimmiten pelaaminen oli säännöllistä. Lapset kertoivat pelaavansa yhdessä koulukavereiden tai muiden ennestään tuttujen kanssa. Usein pelien sisällä on olemassa erilaisia keskustelupalstoja ja -tiloja tai mahdollisuus videopuheluihin. Jotkut kertoivat myös löytäneensä pelien kautta aivan uusia kavereita ja keskustelleensa heidän kanssa. Sekä tyttöjen että poikien kohdalla pelaaminen vaikutti hyvin sosiaaliselta toiminnalta.

5.2.3 Miten ja missä mediataitoja opitaan?

Haastatteluissa tuli esiin, että kuvaaminen ja videoiden tekeminen alkaa heti, kun kännykkä saadaan. Näin ollen useimmat haastatelluista lapsista olivat kuvanneet kännykälään jo vuosikausia. Kun kyselin oppimisesta, lasten oli usein vaikeaa muistaa milloin ja miten he olivat oppineet jonkin asian. Tommi totesi, että oli ”vaan kokeillut” halutessaan oppia jotakin uutta, ja 11-vuotias Sonja kertoi, että oli ”vaan näppäilly kaikkii näppäimiä, siin lukee ota kuva...” Kokeilemisesta puhuivat myös muut. Itsekseen kokeilu saattoi kuitenkin olla hyvin turhauttavaa silloin, kun omat taidot eivät riittäneet. Venla kertoi yrittäneensä käyttää kuvanmuokkausohjelmaa internetissä, mutta ei saanut tehtyä kuvasta sellaista kuin halusi, jolloin koko homma jäi kesken. Ada sitä vastoin kuvaili uuden ohjelman haltuunoton tapahtuneen hyvin helposti:

H. Oleksä oppinu käyttämään tommosii kuvanmuokkausohjelmii koulussa? Vai millai sä oot oppinu?

Ada: En, ku mun kaveri pisti kuvan Facebookiin, sit siihen tulee, et tää on ladattu PicsUpilla, ladattu PicUpin kautta, niin mä painoin siihen PicsUp, ja sit mä ymmärsin sen, miten sitä käytetään.

H: Aijaa, ihan itte?

Ada: Joo.

Herkmanin mukaan (2007: 32) medialla ja populaarikulttuurin kulutuksella on nuorten identiteettiä muokkaava vaikutus, ja että mediateknologian kautta opitaan itseilmaisua, vuorovaikutustaitoja ja voidaan myös luoda yhteisöllisyyttä. Jotta mediateknologian kautta voisi kehittää mainittuja asioita, on lapsen omaksuttava jo hyvin varhain monipuolisesti mediankäyttötaitoja. Mediateknologiaan liittyen ainakin kännykän ja internetin käyttöä ei opita koulussa lainkaan siinä määrin kuin vapaa-ajalla yhdessä perheenjäsenten tai kavereiden kanssa.

Vanhemmat sisarukset mainittiin usein taitojen opettajina. Sisaruksilta pyydettiin apua ja toisaalta otettiin mallia. Jos esimerkiksi isosisko tai -veli käytti aktiivisesti medialaitteita, se näytti innostavan omiin kokeiluihin. Vaikutti myös siltä, että muutenkin aktiivisesti eri medioita käyttävät lapset halusivat oppia lisää. Heillä onkin usein hyvät taidot tiedonhankintaan ja sitä kautta kyky opetella uusia asioita. Mediateknologian hyvin aktiivisena käyttäjänä Ada vaikutti olevan hyvin taitava tietojen ja taitojen hankkimisessa. Hän oli myös saanut paljon apua vanhemmilta sisaruksiltaan.

Lasten kertoessa leikeistään ja peleistään, nousi esiin hyvin luovia tapoja käyttää

kännykkää ja internetiä hyödyksi erilaisissa kokeiluissa, joissa oppiminen ei liity ainoastaan medialaitteisiin, vaan niitä hyödynnettiin luovasti oppimisen välineinä. Laura oli opetellut tanssia kännykän avulla siten, että hän oli videoinut tanssiesityksensä ja kotona videon avulla harjoitellut lisää. Tommi kertoi käyttäneensä kännykkänsä kuvausominaisuutta hyödyksi legojen rakentelussa. Hän oli kuvannut rakentamansa junan joka suunnalta, jotta osaisi purkamisen jälkeen rakentaa uudelleen samanlaisen. Joonas kuvaili katsoneensa internetissä lego-animaatioita, joiden innoittamana hän oli itsekin yrittänyt samaa. Hän oli rakentanut lego-ukkoa vaihteittain ja ottanut joka vaiheesta kuvan kännykällään. Lopputulos oli kuulemma ollut aika onnistunut, mutta kuvat hän oli jo ehtinyt poistaa. Ohjeiden ja tiedon etsimisessä tuli esiin kielikysymys, sillä monesti suomi ei riitä, vaan lapsi opettelee itselleen uutta asiaa vieraalla kielellä englanniksi.

Haastatteluissa toistui se, että kun itse olin jostakin asiasta tietämätön, lapsi hyvin nopeasti opetti asian minulle, kuin huomaamattaan:

H: Mitä kaikkee sil oikeest voi tehdä, mul ei oo tabletti...?

Tommi: En mä tiedä. Se on vähän niinku sellanen tietokone. Tai sit kännykkä. Mut mul ei pysty soittaan. Jollakin iPadil... Eiku ei, ei pystykään. Niinku tietokone, minitietokone, vähän niinku ois. Niis on vaan se Android-käyttöjärjestelmä.

H: Mm.

Tommi: Niis tietokoneis, niis yleisimmis, niis on se Windows.

Tällaista opettamista tekivät jossain vaiheessa haastattelua kaikki lapset, mikä var-

masti johtuu pitkälti siitä, että he huomasivat olevansa monessa asiassa asiantuntijoita toisin kuin minä. Vastaavaa vaikutti tapahtuvan lasten arjessa hyvin usein, tietoa jaetaan kavereille ja perheen kesken koko ajan.

Koulussakin opitaan mediataitoja, mutta erilaisia ja eri tavoin kuin vapaa-ajalla, eikä juuri mitään kännykkään liittyen. Joissain kouluissa kännykkä oli kielletty aivan täysin, joissakin kouluissa sitä sai käyttää välitunneilla. Useimmiten kännykän oli oltava äänettömänä tai kokonaan pois päältä. Sääntöjen rikkomisesta tyypillisin seuraus oli takavarikointi. Tietokoneita ja internet löytyi kaikista kouluista, joissa haastatteluja tehtiin. Esimerkiksi yhdessä kouluista oli langaton internet, ATK-luokka ja kirjasto, jossa myös oli tietokoneita. Saatavilla oli myös kärryllinen kannettavia tietokoneita, jotka opettaja pystyi varaamaan luokkansa käyttöön. Lisäksi jokaisessa luokassa oli ainakin yksi tietokone, useimmiten opettajan pöydällä. Venla kuvaili kyseisen koulun varustetasoa ja tapoja käyttää internetiä:

Venla: Niin, ja sit tuolla kakkoskerroksessa on ATK-luokka, niin siel on koneet myös. Ja sit kirjastoski on koneet.

H: Kuinkahan usein, mitä luulet, oottekste koulun puolest, koulun kans netissä joka viikko tai joka päivä...?

Venla: Ei me olla kuitenkaan yhtään usein, ei oo erikseen ATK-tuntei eikä mitään, vanhas koulus meillä oli erikseen ATK-tunnit mut sielläkään me ei saatu periaattees tehdä mitään muuta kuin koulutehtävii tai jotain äidinkieleen esimerkiks liittyvii tehtävii, vaan sellast, ei saatu esimerkiks mennä mihinkää semmoseen nettipaikkaan, mis käy kotona vapaa-ajalla.

Kaikissa kouluissa olikin lasten kerto-
man mukaan tekniikka kunnossa, mutta sen
hyödyntäminen opetuksessa vaikutti vaihtele-
van suuresti opettajasta ja oppiaineesta riippu-
en. Lasten oli usein esimerkiksi vaikea muistaa,
milloin internet tai tietokone olivat viimeksi
käytössä. Internetin hyödyntäminen riippui
opettajasta ja oppiaineesta. Tietokoneita oli
käytetty monenlaisiin kirjoitustehtäviin ja tie-
donhakuun erilaisia koulutöitä varten. Inter-
netissä oli myös hyödynnetty tehtäväsivustoja,
joilla pystyy esimerkiksi kertaamaan kokeisiin.
Koululla, jolla tein haastattelut, oli käytössään
oma blogi, jonka tekemiseen jotkut oppilaat
osallistuivat. Blogin tarkoitus vaikuttaa kui-
tenkin jääneen puolitiehen, sillä asiasta hyvin
kiinnostunut Ada ei muistanut, miten blogia
pääsee lukemaan. Hän arveli kuitenkin, että ai-
nakin opettajat lukevat blogia.

Haastatteluissa kävi myös ilmi, että vaika
kännykkä ei olisikaan aina ja kaikkialla mu-
kana esimerkiksi leikkiessä kavereiden kanssa,
se kuitenkin kulkee mukana koulussa, jossa on
tärkeää olla vanhempien tavoitettavissa ja toi-
saalta pystyä heidät tavoittamaan. Lasten mu-
kaan kännykkää ei oltu juurikaan hyödynnetty
kouluopetuksessa. Harvat maininnat liittyivät
luvalliseen kuvaamiseen liikunta- tai ympäris-
tötiedontunneilla, joilla kuvattiin suunnistus-
rasteja tai kasveja, joita myöhemmin kuvien
avulla tunnistettiin. Matematiikan tunneilla
kännykkää sai käyttää laskimena, mistä jokai-
nen haastattelemani lapsi mainitsi. Kielten
tunneilla sillä oli otettu kuvia esitelmiä varten.
Opettajan erillisellä luvalla oli myös saanut ku-
vata tunneilla, esimerkiksi omia hienoja koulu-
töitä tai esityksiä.

Kännykkä myös kaivetaan esiin välitun-
neilla. Joskus sillä pelaillaan, joskus käytetään
muuhun, kuten vaikka musiikin kuunteluun.
Koulussa, jossa vierailin, vanhimmillä oppilailla

oli lupa käydä välituntisin pelaamassa kirjaston
koneilla. Lisäksi mainittiin, että keväisin kou-
lun lopun lähestyessä opettajilta joskus heltisi
lupa pelailla kännykällä myös koulutunneil-
la. Lapset kertoivat myös, että kännykällä sai
kuvata koulun retkillä opettajan erikoisluvalla.
Koska kännykkää ei juurikaan käytetä koulussa
opetuksessa, sen viihteellinen käyttö vaikuttaisi
korostuvan koulun arjessa. Lisäksi koska kän-
nykän ja tietokoneiden käyttö on koulun sisällä
niin tiukasti rajattua, voitiin niiden avulla so-
veltaa palkitsemista ja rangaistusten antamista.
On syytä miettiä, onko kännykän ja internetin
käytön rajoittaminen ja niillä palkitseminen
tarkoituksenmukaista.

Lapset keksivät monia tapoja, joilla kän-
nykkää ja internetiä voitaisiin käyttää koulus-
sakin entistä enemmän. Lapset esimerkiksi eh-
dottivat, että koulussa voitaisiin pitää yhteistä
blogia, jos sellaista ei vielä ollut. Kännyköillä
sinne kuvattaisiin materiaalia ja tietokoneilla
kirjoitettaisiin muuta sisältöä. Joissakin kou-
luissa oli tarjottu tilaisuus näyttää omia kuvia
tai videoita esimerkiksi koko luokalle. Näky-
vyys ja opettajan hyväksyntä vaikuttivat hyvin
tärkeiltä ja positiivinen palaute muilta oppilail-
ta oli kannustanut jatkamaan omien juttujen
tekemistä ja näyttämään niitä toistekin.

*H: Mm-m. Onks tääl koulus tai koton
sitten kerrottu... Tai onks sulle opetettu
netin käyttämisest jotain?*

*Tommi: Jotain koulus, mut... On
kotonakin jotain. Ei saa antaa mitään
tietoi sinne.*

Kouluissa oli käsitelty tekijänoikeuksiin
ja tiedonhakuun liittyviä asioita. Esimerkiksi
Wikipediasta löytyvien tietojen luotettavuus-
desta oli varoiteltu. Useammassa haastattelussa
tuli esiin käsite laillisista kuvista, joita lapsia oli
opetettu internetistä etsimään. He olivat sel-

västi ymmärtäneet, että on tärkeää, ettei kuva
ole laitton, mutta vaikutti siltä, että ymmärrys
ei ollut kovinkaan syvällistä. Laillisten kuvi-
en löytämiseksi ja tunnistamiseksi ideoita oli
mieliin tarttunut laidasta laitaan. Esimerkiksi
yhden haastatellun mukaan kannatti tarkis-
taa kuvasta, oliko siinä copyright-merkkiä. Jos
merkkiä ei näkynyt, kuvaa sai hänen mielestään
käyttää vapaasti.

Mediakasvatuksesta puhuttaessa toistuu
tarve suojella lapsia median haitallisilta vaiku-
tuksilta. Esimerkiksi Herkman (2007: 11) tote-
aa, että aikuisen tulisi rajoittaa ja kontrolloida
lapsen median parissa käyttämää aikaa ja tapo-
ja, esimerkiksi ohjata välttämään väkivaltais-
ta mediasisältöä. Oli selvää, että vanhemmat
kontrolloivat lastensa internetissä käyttämää
aikaa. Lähes kaikilla haastatelluilla lapsilla oli
jonkinlainen rajoitus liittyen siihen, paljonko
aikaa oli lupa käyttää tietokoneen, pelien tai te-
levision äärellä päivittäin.

*H: Osaaks sanoo, kuinka paljon oot
netissä päivittäin?*

*Venla: No, mul on sellanen aikajuttu
koneessa, et kun mä oon pelannu tunnin,
sit se lukittautuu mut ulos, enkä mä
pääse enää pelaamaan sinä päivänä
yhtään. Mulla on kännykässäkin sitten
sellanen, kun mä pelaan kuulemma
äidin mielestä vähän liikaa, niin
sitten se laittaa siihen välillä sellasen
lukituksen, että mä en pysty pelaamaan
joitain pel... sovelluksia. Ni mä en
sitten pysty, mä vaan oon niinku
kavereitten kaa, niinku teen jotain
muuta.*

H: Niin just.

*Venla: Sit kun ne on auki, niin äiti on
sanonu, et mun pitää niinku hillitä sitä,
et mä en pelaa koko ajan.*

Haastattelemini lasten puheessa nousi
selkeästi esiin se, että he tietävät turvallisesta
median käytöstä hyvin paljon, varsinkin mitä
tulee internetissä toimimiseen. Oman nimen ja
omien kuvien julkaisemiseen kaikki suhtautui-
vat varovaisuudella. Varsinkin vanhemmilta oli
tullut ohjeita ja sääntöjä niiden suojaamisesta.
Saattaa tietysti olla, että haastatteluluvan saivat
juuri sellaiset lapset, joiden vanhemmat ovat
lähtökohtaisesti hyvin valveutuneita tietotur-
vaan liittyen. Venla kertoi, että hän itse ei ha-
lua pitää blogia omalla nimellään. Kun aiheesta
jatketiin, kävi ilmi, että ohjeistus nimiasiassa
oli kuitenkin tullut äidiltä. Venla oli myös blo-
gissaan kehittänyt kavereilleen salanimet, jotta
voisi turvallisesti mainita heidät päivityksis-
sään.

Erityisesti tyttöihin liittyen huolta aihe-
uttavat valokuvat, joita tytöt lisäävät itsestään
nettiin. Tyttöjä pyritään suojelemaan yhteisöl-
listen sivujen ylläpidon puolesta esimerkiksi
asettamalla erilaisia sääntöjä tai ikärajoja. Sa-
maan aikaan tytöillä itsellään on monia kei-
noja pitää oma tila halussa myös internetissä.
(Laukkanen & Mulari 2011: 194–196.) Tyt-
töjen peliyhteisöissä omien kuvien lisääminen
oli mahdollista, mutta aiheesta kertoneet tytöt
suhtautuivat omien kuvien julkaisemiseen pää-
osin varauksella. Yhteisiä pelisääntöjä oli muu-
tenkin ollut tarpeen tehdä pelaamiseen liittyen,
sillä monissa lasten suosimissa peleissä asioita
pystyy ostamaan ja ilmeisesti pitääkin ostaa,
jotta pelissä voi edetä. Laura mainitsi, että kun
hänen käyttämällään sivustolla oli vieraillut
hakkeri, hän oli lopettanut sivuilla käymisen:

*Laura: Niin. Mä oon päättäny nyt, et
mä en haluu mihinkään mitään sellast
nettii, mihinkää mitään sellast vippii,
esim, missä vanhemmat ostais sen.*

*H: Onks sitten, tai oikeestaan, mitä
sellasii paikkoja on?*

Laura: No oikeestaan kaikissa paikoissa, paitsi jossain keskustelupalstoilla tuolla goSupermodelissa on, mut joskus siel on sellanen, et voi saada niinku ilmasen vipin johonki asti.

Lopetuspäätökseen oli mitä ilmeisimmin vaikuttanut vanhempien huoli. Lapsen on kuitenkin helpompaa noudattaa kieltoa, jos hänelle perustellaan syyt sen takana, kuten vaikuttaa olleen Venlan ja Lauran tapauksissa. Lopulta käytäntö voi alkaa tuntua lapsen omalta idealta. Erilaisten pelien ja pelisivustojen ylläpidon puolesta lapsia suojellaan myös monin keinoin. Sivuston pitäjille voi ilmoittaa häirinnästä, ja häirikkökäyttäytyjiä poistetaan yhteisöistä. Pelaaja voi myös itse estää häiritsevien pelaajien yhteydenotot ja valita kenen kanssa aloittaa keskustelun. Lapsillakin on monenlaisia mahdollisuuksia kontrolloida käyttämiään tiloja internetissä.

Sekä kotoa että koulusta tulleet viestit turvallisesta internet- ja kännykkäkäytöksestä vaikuttavat menneen perille. Jotkut lapset tietien tahtoen rikkovat asetettuja rajoja esimerkiksi kirjautumalla Facebookiin alaikäisenä (ikäraja on 13 vuotta). Esimerkiksi Ada oli ollut Facebookissa ensimmäiseltä luokalta lähtien, jolloin isosisko avasi hänen puolestaan sinne tilin. Koulujen kännykkäkieltoa rikottiin vain harvoin. Vain muutama kertoi kuvanneensa koulussa salaa, ja silloinkin kuvaamisen kohteena oli epämiellyttävä kouluruoka tai itse tehty hieno piirustus, ei esimerkiksi muut oppilaat tai opettajat, mikä vaikuttaisi olevan yhtenä huolenaiheena opettajainhuoneissa.

Haastatteluissa nousi myös esiin se, että paradoksaalisesti lapsilta ei juurikaan kysellä mediankäytöstä, vaikka heitä aktiivisesti siltä suojellaankin. Varsinkin Laura vaikutti hämentyneeltä haastattelun lopuksi ja totesi, ettei häneltä ole koskaan kysytty, mitä hän känny-

källä ja internetissä oikeastaan tekee. Vanhempiensa laatimat pelisäännöt hän kuitenkin oli sisäistänyt hyvin. Poikkeuksia on kuitenkin aina, ja joidenkin vanhemmat eivät rajoittaneet mitenkään tai vahtineet lastensa mediankäyttöä. Toisaalta jotkut tukivat lastensa mediaharrastuksia esimerkiksi hankkimalla uusia laitteita ja olemalla itse apuna uusien taitojen opettelussa.

5.2.4 Miksi lapset ottavat kuvia ja tekevät videoita?

LATU-tutkimusryhmässä huomasimme, että lasten omaehtoisen tuottamisen taustalla vaikuttavat hyvin monenlaiset syyt. Tarkoitukset ja motiivit kuvien, videoiden ja muiden tuotosten tekemiseen voivat myös vaihtua nopeasti. Pyrimme hahmottelemaan kategorioita kuvaamistarkoituksista, sillä niiden ymmärtämisen kautta lasten toiminnasta on mahdollista saada kokonaisvaltaisempi kuva. Seuraavat kategoriat on laadittu yhteistyössä tutkimusryhmän jäsenten kanssa ja ne löytyvät LATU-projektin yhteisraportista *Lapset mediatuottajina, 8–11-vuotiaiden suomalaislasten kännykkäkuvaaminen ja heijastumia mediakäytökseen* (2013). Halusin tuoda ne sellaisinaan esiin myös tässä, sillä ne kokoavat yhteen edellä esittämäni, ja ilman syiden ymmärtämistä, tutkimuskysymykseeni olisi vaikeaa löytää vastauksia.

a) Ihailu, haaveilu, kuvittelu,

fanittaminen:

Kuvauskohteena on asia tai ilmiö, jota ihaillaan kovasti.

Kännykkään tallentuu kuvia ja videoita myös esimerkiksi asioista ja paikoista, joista haaveillaan. Myös asioita ja ilmiöitä, jotka puhuttavat ja kiehtovat kuvaajaa esteettisyydellään.

b) Näyttäminen, osoittaminen,

todisteleminen:

Kuvien ja videoiden avulla halutaan näyttää esimerkiksi mitä asioita itse omistaa (esim. omat lelut), missä paikoissa on käynyt, mitä on nähnyt tai mitä osaa tehdä. Tarkoituksena voi joskus olla myös "todistusaineiston" kuvaaminen (esimerkiksi tarve osoittaa vanhemmille jotakin).

c) Muisteleminen, muistaminen:

Kuvia ja videoita otetaan asioista ja henkilöistä, jotka halutaan muistoina talteen. Muisteleminen voi liittyä myös ikäviä tunteita. Muistaminen viittaa tallenteiden avulla myös asioiden ja tilanteiden muistiin panemiseen lähinnä itselle.

d) Keräily, keräileminen,

omistaminen:

Kännykkään tallennetaan kuvia ja videoita, jotka osoittavat systemaattisen kiinnostuksen johonkin samaan asiaan tai ilmiöön. Kuvauksen kohteena voi olla esimerkiksi erikoiset ajoneuvot, joiden kuvista kuvaaja on keräilymielessä kiinnostunut ja kokee onnistumisen elämyksiä niitä saadessaan.

e) Viihdyttäminen, tarinankerronta,

leikkiminen:

Kuvia ja videoita tuotetaan myös huvin vuoksi, jolloin tekeminen itsessään on leikinomaista, hauskaa ja pääasia. Kännykkää käytetään esimerkiksi omien fiktiivisten videotarinoiden tuottamiseen tai valokuva-animaatioiden työstämiseen. Huvin vuoksi liittyy sekä itsekseen että yhdessä kavereiden kanssa tuottamiseen.

f) Opastaminen, opettelu, opettaminen, tutkiminen:

Kännykän kuvien ja videoiden avulla pyritään opettamaan itselle tai toiselle jotakin asiaa tai ilmiötä. Otetaan kuva, jotta voidaan tutkia ja havainnollistaa jotain koettua ja nähtyä. Esimerkiksi otetaan kuva sateenkaaresta ja tutkitaan, kuinka monta eri väriä siinä on. Videoina tuotetaan myös erityisesti erilaisia tutoriaaleja, joiden avulla voidaan opettaa tai itse opetella jotakin taitoa, kuten jonkin pelin etenemisvaiheita tai tanssikoreografioita.

g) Muokkaaminen, koristelemine,

kaunistaminen:

Erityisesti kuvia otetaan (ja mahdollisesti editoidaan), jotta saadaan aikaiseksi kauniita ja kiehtovia teoksia, joita voi käyttää esimerkiksi oman kännykän taustakuvana tai puhelinluettelossa olevan henkilön profiilikuvana. Kuville asetetaan tällöin myös korkeampia teknisiä laatuvaatimuksia.

h) Kokeileminen, testaaminen,

matkiminen:

Kännykällä tuotetaan tallenteita, joilla pyritään esimerkiksi matkimaan jotakin mediassa nähtyä (sisältönä tai genrenä). Myös kokeillaan erilaisia asioita, jotta samalla otetaan haltuun kännyköiden ominaisuuksia sekä eri sovellusten tarjoamia mahdollisuuksia.

(Sintonen ym. 2013: 46–47.)

6 Johtopäätökset

Lasten arkeen kuuluu runsaasti uutta mediatekniikkaa, mutta tärkeintä lasten tietoyhteiskunnan muodostumisessa ei ole tekniikan käyttö vaan se vuorovaikutus ja ne merkitykset, joita tämän tekniikan käyttöön liittyy. (Matikkala & Lahikainen 2005: 101)

Mediatekniikan muutostahti on nopeaa, ja 2000-luvulta 2010-luvulle tultaessa lasten mediamaailma on läpikäynyt suuria muutoksia erityisesti uusien teknologioiden ja laitteiden kehittymisen myötä. Lasten medialaitteiden käyttö vaikuttaa lisääntyneen määrällisesti, mikä tulee näkyväksi myös LATU-kyselylomakkeen ja -haastattelujen ansiosta. Erityisen kiinnostavaksi nousee kuitenkin vuorovaikutus, jonka piirissä lapset medialaitteitaan käyttävät. Kännykstä on tullut yhä yleisempi laite, joka on lapselle hyvin tärkeä, ja jota käytetään soittamisen ja tekstiviestien lähettämisen lisäksi muun muassa kuvaamiseen.

Tutkimuksessa yhtenä rajoitteena on se, että enemmistö kyselylomakkeeseen vastaajista oli kymmenenvuotiaita (46,5 %), vaikka pyrkimyksenä oli saada vastauksia tasapuolisesti 8–12-vuotiailta. Jatkamalla kyselylomakkeen lähettämistä kouluille ja vain kolmasluokkalaisille ja viidesluokkalaisille ikäjakaumasta oltaisiin saatu tasaisempi. Kun vastauksia kertyi yli 300 kappaletta, tutkimusryhmässä päätettiin, että määrä riittää meidän tarkoituksiimme. Näin ollen tuloksia ei voida yleistää koko ikäryhmää koskeviksi. Onkin tärkeää vertailla LATU-hankkeessa saatuja tuloksia aiempien

tutkimusten tuloksiin. Tulosten analyysi piirtää vain osittaisen kuvan 8–12-vuotiaiden lasten media-arjesta. Paljon jää vielä auki, mutta tutkimuksen tulokset antavat joitakin vastauksia siitä, mitä oma kännykkä ja internetin käyttö lapselle merkitsee.

Lapsista ja mediasta puhuttaessa huolikeskustelu nousee esiin sekä Suomessa että ulkomailla (ks. esim. Kupiainen 2005; Matikkala ja Lahikainen 2005; Laukkanen ja Mulari 2011; Tarpley 2012). Varsinkin haastatteluissa kävi selväksi, että aikuisten huoli on aikaansaanut tehokkaita toimia lasten suojelemiseksi median mahdollisilta uhkilta, ja lapsilla on hallussaan kaiken kaikkiaan hyvät taidot mitä tulee turvalliseen käyttäytymiseen esimerkiksi internetissä. Omien kuvien ja oman nimen julkaisemiseen suhtauduttiin varauksella. Lapsi usein noudattaa hänelle asetettuja sääntöjä, vaikka ei ymmärtäisi syitä niiden takana. Voidaan kysyä, onko vanhempien suojeluasenne liiankin hysteerinen, jos lapsen mielikuva internetissä toimimisesta on se, että sinne ei saa laittaa mitään tietoja, kuten yksi haastateltu poika totesi. Suojelu toimii varsin hyvin, mutta harvempi kasvattaja vaikuttaa tukevan lapsensa mediaharrastusta esimerkiksi opettamalla hänelle uusia taitoja. Vieraus aiheuttaa monissa vaikeasti määriteltäviä pelkoja, mutta rakentavampi tapa tutustua lasten ja nuorten arkeen voisi olla avoin uteliaisuus.

Lapsiperheiden mediakyselyn (Pääjärvi ym. 2013) mukaan huoltajat (enemmistö vastaajista naisia) tunsivat lastensa käyttämät mediasisällöt mielestään hyvin. Kuitenkin lasten

haastatteluissa nousi esiin se, että lasten kokemuksen mukaan vanhemmat tai muut kasvattajat eivät juurikaan tiedä, mitä he vapaa-ajalla medioiden parissa tekevät. Lasten omat jutut ovat äärimmäisen tärkeitä, ja monesti on selvää, että lapsi haluaakin sulkea esimerkiksi vanhemmat ulkopuolelle omista jutuistaan. Mediaan ja lapsiin liittyvä keskustelu käy tälläkin hetkellä kuumana esimerkiksi Helsingin Sanomissa. LATU-kyselylomakkeessa ja -haastatteluissa ei paneuduttu riskeihin tai uhkiin. Niihin liittyvää keskustelu pysyy käynnissä ilman. Sen sijaan huomiota voisi alkaa kiinnittää entistä enemmän tapoihin, joilla lapset todella mediassa toimivat ja mitä he itse kokevat tärkeäksi. Ehkä osaltaan opinnäytetyöni ja LATU-ryhmän muut julkaisut herättelevät keskustelua siitä, mitä lapset jo osaavat, mitä kaikkea mahdollavaa he tekevät, mutta mikä jää kasvattajilta huomaamatta kaiken huolehtimisen keskellä.

6.1 Omaehtoista eli monipuolista kännykän ja internetin käyttöä

Selkeä tulos on, että kännykkä on lapselle iästä ja sukupuolesta riippumatta hyvin tärkeä. Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen (Lahikainen ym. 2005) tuloksissa todettiin, että lasten kännykänkäyttö oli satunnaista ja sen käyttöä rajoitettiin melko tiukasti. Kännykän käyttö vaikuttaakin LATU-ryhmässä saatujen tulosten perusteella lisääntyneen huomattavasti ja olevan lähes päivittäistä. Lähes kaikilla (98,4 %) LATU-kyselyyn vastanneista 8–12-vuotiaista lapsista oli jo oma kännykkä. Pyöristäen voidaankin todeta, että lähes kaikissa alakoulu-

luokissa oppilailla on omat kännykät. Ikioman kännykän saaminen vaikuttaa osuvan usein yksin koulun aloittamisen kanssa. Haastatteluissa nousi lasten kertoman kautta esiin vanhempien näkökulma siitä, miten kännykkä nähdään välttämättömänä välineenä juuri koulupäivien aikana, sillä sen avulla lapsi on tavoitettavissa. Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeessa (emt.) 2000-luvun alussa todettiin, että lapset toimivat mediatekniikoiden parissa enimmäkseen yksin tai kavereidensa kanssa, mille LATU-tulokset antavat selkeän vahvistuksen. Kännykän ja internetin käyttöä opetellaan pääasiassa yksin ja ikätovereiden kanssa. Tilanne ei siten ole juurikaan muuttunut reilussa kymmenessä vuodessa.

Kännykän käytöstä näyttäisi tulleen entistäkin vapaampaa ja itsenäisempää, mikä luultavasti osittain johtuu kännyköiden hintojen laskusta. Lasten internetin käyttöä ei Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeessa tarkasteltu yksityiskohtaisesti, eihän netinkäyttö tuolloin ollut yhtä laajalle levinnyttä kuin nykyään. Tällä hetkellä internetin käyttö yleistyy jatkuvasti (Kupiainen ym. 2013), mikä on nähtävissä myös LATU-tuloksista. Lapset käyttävät internetiä kaikkein ahkerimmin kotona. Lisäksi voidaan todeta, että iän myötä internetissä käytetään aina vain enemmän aikaa.

LATU-tutkimuksen perusteella noin 10 prosenttia lapsista käyttää medialaitteita hyvin aktiivisesti ja monipuolisesti ja toisessa ääripäässä noin 10 % joukko on mediankäytön suhteen melko passiivinen. Käytännössä jotkut lapsista ovat päivittäin esimerkiksi yli kolme tuntia internetissä, kun taas toiset käyttävät internetiä harvemmin kuin kerran viikossa. Huomattavat erot eivät selity esimerkiksi laitteiden saatavuudella. Osa lapsista ei edes kiinnostu medialaitteista siinä määrin kuin muut. Syitä tähän voin vain arvailla. Samaan aikaan jotkut

innostuvat mediasta paljonkin ja kehittävät sen piirissä itselleen säännöllisen harrastuksen. Mediankäytön suhteen passiivisemmatkin lapset hallitsevat mediankäytön perustaitoja, kuten kännykän ja internetin käyttöä jossain määrin. Erittäin aktiiviset lapset ovat myös selvästi aktiivisempia opettelemaan uusia taitoja itsenäisesti, jolloin heidän mediataitonsa ovatkin kehittyneemmät. Huomattava enemmistö lapsista sijoittuu kuitenkin jonnekin hyvin aktiivisten ja passiivisten välimaastoon. Esimerkiksi sanomalehtikeskusteluissa esiin noussut diginatiivi-ilmaus ei siten kuvaa alakouluikäisiä lapsia kovinkaan hyvin, sillä se ei ensinnäkään huomioi eroja lasten välillä. Toiseksi mediataidot voivat kehittyä lapsen oman kiinnostuksen ja kotona ja kouluissa tapahtuvan oppimisen ansiosta huomattavasti, eivätkä ole synnynnäisiä, kuten natiivi-sana antaa olettaa.

Kännykän omistaminen aikaansaa valokuvien ja videoiden tekemistä kännykällä. Helppokäyttöiset laitteet mahdollistavat sen, että lasten todella on mahdollista opetella käyttötaitoja omin päin. Kännykällä valokuvien ottaminen on yleisempää ja säännöllisempää kuin videoiden tekeminen. Kuvaaminen on usein hyvin spontaania. Jotkut lapset kuitenkin suunnittelevat kuviaan ja videoita etukäteen yksityiskohtaisesti. Usein motivaatio kuvan tai videon tekemiseen saattaa myös vaihtua. Kuvien avulla muun muassa muistellaan asioita, näytetään jotakin tärkeää, kuvia otetaan keräilymielessä, niillä viihdytetään itseä ja muita, niillä tutkitaan, niitä muokataan ja niillä matkitaan jotakin itseä kiinnostavaa. Lapset kuvaavat omaa välitöntä arkeaan ja omia kiinnostuksen kohteitaan. Eläimien ja lemmikkien kuvaaminen on hyvin suosittua koko tutkimusjoukon kesken. Luontokuvia otetaan paljon ja myös rakennettu ympäristö kiinnostaa lapsia. Lapset kuvaavat myös ahkerasti kavereitaan.

Koska kännykkä kulkee mukana, sillä on helppo napata kuva, kun sattuu näkemään jotakin hauskaa tai erikoista.

Tutkimusjoukossa omakuvien ottaminen on hyvin vähäistä. Haastatteleman tytöt kuitenkin ottavat melko säännöllisesti itsensä kuvia, mutta eivät julkaise niitä missään tai julkaisevat niitä hyvin harvoin. LATU-aineistosta ei muutoin nouse esiin omakuvien ottamista juurikaan. Ilmiö on kiinnostava, ja mietin, tuliko itsensä kuvaaminen esille tyttöjen kanssa, koska olen itse nainen. En kysynyt asiasta suoraan, joten olisivatko tytöt ottaneet sen esille, jos haastattelijana olisikin ollut mies. Haastattelijan sukupuoli on varmasti vaikuttanut siihen, mitä itse tilanteessa sanottiin. Oma itse on luonnollisesti aina käytettävissä, kun idea kuvan ottamiseen syntyy. Joissakin tapauksissa kännykkäkamera vaikuttaa olevan kuin peili, jonka kautta tarkastellaan, miltä itse näyttää kuvassa, jolloin kuvista saatu palaute on myös hyvin tärkeää. Tutkimuksessa mukana olleista 11- ja 12-vuotiaista näkyikin jo, että heidän kiinnostuksenkohteensa siirtyvät hiljalleen muualle kuin pääasiassa eläimiin ja luontoon. Alkavan murrosiän muutokset ja heräävä kiinnostus omaan kehoon vaikuttanevat tällaiseen kuvaamiseen, ja kyseessä lienee murrosikään liittyvä muutosvaihe, jota olisi hyvin kiinnostavaa tutkia myöhemmin. Toisaalta joitakin omakuvia tytöt ja pojatkin olivat ottaneet tarkoituksenaan muokata niitä, esimerkiksi lisäämällä niihin hauskoja kuvaelementtejä, jolloin kuvan kohde toimi pohjana muulle eikä ollut varsinainen kuvausaihe.

Omaehtoinen toiminta kännykän ja internetin parissa tuottaa lapselle mielihyvää. Hauskan ja viihdyttävän tekemisen lomassa tapahtuu kuitenkin jatkuvasti oppimista sekä medialaitteista että niiden avulla. Kännykästä voisikin puhua jonkinlaisena uteliaisuuslait-

teena, jonka läpi lapsi tarkastelee ja tutkii ympäristöään ja omaa elämäänsä. Omat kiinnostuksen kohteet innoittavat etsimään lisätietoja internetistä, josta katsotaan esimerkiksi omiin harrastuksiin liittyviä videoita. Vaikka kyselylomakkeen perusteella fanittaminen ei juurikaan noussut esiin, johtuen osittain kysymyksenasettelusta, jonkin asian tai jonkun ihmisen ihailu selkeästi motivoi lapsia toimimaan internetissä ja muiden medialaitteiden kanssa. Tietoa, kuvia, musiikkia ja videoita itseä kiinnostavista ilmiöistä tutkitaan ahkerasti vapaa-ajalla.

Muistan, miten aikoinaan äitini laittoi talteen kansioihin kaikki tekemäni piirustukset. Tallessa ne ovat edelleenkin. Nyt lasten kuvia, videoita ja internetiin tuottamaa sisältöä katoaa jatkuvasti. Kännykkäkuvaaminen on luonteeltaan täysin erilaista kuin vaikka piirustusten tekeminen. Kännykkä aikaansaa hetkeen tarttumista, eikä kuvia usein aiota tallentaa tai ikuistaa minnekään muualle. Jos kuva tai video on lapselle erityisen tärkeä, se todennäköisemmin siirretään kännykästä talteen esimerkiksi tietokoneelle. Joka tapauksessa paljon lasten ottamista kännykkäkuvista ja -videoista katoaa, sillä lapset itse aktiivisesti poistavat niitä kännyköistään, jotta pystyisivät ottamaan uusia kuvia. Samalla suuri osa lasten omasta mediakulttuurista häviää olemattomiin. Voitaissiinko koulussa ja erityisesti kuvataideopetuksessa kannustaa myös siihen, että lapset arvoisivat ottamiaan kuvia ja tekemiään videoita, vai muuttaisiko se lasten toiminnan luonnetta kokonaan, kun omaehtoisuus jollakin tapaa poistuisi? Voisi kuitenkin olla tärkeää saada tätä lasten omaa digitaalista kulttuuria talteen ja näkyväksi entistä laajemmalle yleisölle.

Olisi myös tärkeää, että aikuiset yleisesti ottaen antaisivat entistä enemmän arvoa lasten omille jutuille. Haastatteluissa kävi ilmi, etteivät vanhemmat tai opettajat ole juurikaan

kyselleet lapsilta heidän kännykkä- ja internet-aktiviteeteistaan paitsi suojelutarkoituksessa. Lasten omaa mediaa on vähätelty (Pennanen 2009), ja lapset ovat yleisesti ottaen mediassa ja sen tuottamisessa aliedustettuina (Feilitzen 2012). Tähän on varmasti vaikuttanut Alasen (2009) esiintuoma asenne siitä, ettei lapsia ole nähty yhteiskunnallisina toimijoina tai yhteiskunnalliseen elämään osallistujina kuten aikuisia. Lapsilla kuitenkin vaikuttaisi olevan sekä rikas oma internet- ja kännykkäkulttuurinsa että paljon kerrottavaa aiheesta. Lasten motiivit kännykän ja internetin käytössä ovat monimutkaisempia kuin kaiken niputtaminen vähätellen ajankuluksi tai viihteeksi. Lapsi ihmettelee ympäristöään ja suhtautuu siihen kysyvästi. Lapsen asenne on omalla tavallaan kriittinen. Freese (1992) ja Egan (1997) muistuttavat, että lapset ovat kykeneviä abstraktiin, mielikuvitukseen ja filosofiseen ajatteluun, joka luonteeltaan on erilaista kuin aikuisten, minkä ei kuitenkaan pitäisi vähentää sen arvostusta missään määrin. Jo pieni lapsi voi ymmärtää, että totuuksia on monenlaisia, vaikka hänelle olisi-kin tärkeää saada jollekin kysymykselleen ”varma vastaus”. Kännykkä on väline, jonka avulla lapsi voi uteliaasti tutkia omaa ympäristöään. Koska kännykkä on hyvin henkilökohtainen laite, tällainen tutkiminen tapahtuu lapsen ehdoin ja hänen säännöillään. Kännykällä on helppo tehdä asioita omin ehdoin, välittämättä esimerkiksi aikuisten neuvoista tai asenteista. Viihdekoneen sijaan kännykän voisi ajatella olevan eräänlainen uteliaisuus kone.

6.2 Tyttöjen ja poikien pieniä eroja

Tyttöjen ja poikien mediankäytössä ei LATU-aineiston perusteella voi osoittaa kovin

huomattavia eroja. Aiemmissa tutkimuksissa eroja tyttöjen ja poikien mediankäytön välillä on kuitenkin osoitettu olevan, ja kaiken kaikkiaan LATU-aineistosta nousevat melko pienet erot tukevat pääsääntöisesti aiemmissa tutkimuksissa löydettyjä eroavaisuuksia. Tässäkin tutkimuksessa sukupuolen huomioiminen on tärkeää, sillä lasten näkeminen sukupuollettomana joukkona herkästi vääristää tutkimustuloksia. Esimerkiksi Lehtimäki ja Suoranta (2005: 194) tuovat esiin, että yhtäältä voidaan todeta, että 67 % lapsista pelaa pelejä tietokoneilla ja käyttää tietokonetta, mutta kuva muuttuu täysin jos käsitellään tyttöjä ja poikia erikseen, sillä pojista 77 % toimii näin, mutta tytöistä vain 57 %. Tyttöjen ja poikien erilaisia mieltymyksiä voitaisiin tutkia enemmän ja syvällisemmin esimerkiksi laatimalla kokonaan toisenlainen kyselylomake kuin nyt LATU-tutkimuksessa käytössä ollut tai jatkamalla lapsihaastattelujen tekemistä suuremmassa mittakaavassa.

Vuoden 2012 Lasten mediabarometrissä (Suoninen 2013) todettiin, että internetiä tytöt ja pojat käyttävät yhtä ahkerasti, mutta tytöille tärkeintä on sosiaalinen media kun taas pojille videoiden katseleminen. Myös LATU-aineiston mukaan pojat katselevat selvästi mieluummin videoita internetissä kuin tytöt. Sosiaalisen median kiinnostavuutta yritettiin selvittää esimerkiksi kysymällä keskustelemisesta internetin keskustelupalstoilla. Tyttöjen kohdalla sosiaalisen median houkuttavuus ei kuitenkaan noussut aineistosta esiin poikien käytännöistä poikkeavana. LATU-aineiston perusteella eroja löytyi enemmän internetin käyttötavoista. Pojat vaikuttavat käyttävän internetiä jonkin verran aktiivisemmin kuin tytöt. Pojille internet on myös tärkeämpi kuin tytöille. Lisäksi huomattavasti useammat pojat kuin tytöt surffaavat mielellään internetissä kännykällä.

Enemmistö lapsista ottaa kännykällänsä valokuvia ainakin kerran viikossa tai useammin. Kännykkäkameralla tytöt ja pojat kuvaavat useimmiten yksin, mutta he kuvaavat myös hyvin paljon kavereiden ja sisarustensa kanssa. Kuvien ottaminen on usein spontaania, ja kaksi kolmasosaa sekä tytöistä että pojista ei suunnittele kuvien ottamista etukäteen, kun taas yksi kolmasosa suunnittelee. Pojista hieman useampi kertoo tekevänsä etukäteissuunnitelmia kuvien ottamisesta. Sekä tytöistä että pojista lähes puolet myös muokkaavat omia kuviaan, tytöistä hieman useampi kuin pojista. Nämä tulokset huomioden lasten toiminta vaikuttaa monin tavoin harkitulta ja heille itselleen merkitykselliseltä. Kännykkäkuvaamisen voikin todeta olevan säännöllistä ja arkipäiväistä useille lapsille. Videokuvaaminen on jossain määrin harvinaisempaa ja epäsäännöllisempää, mutta sitäkin tehdään. Kännyköiden videokuvausominaisuus on kehittynyt huomattavasti kuvan ja äänenlaadun osalta vasta viime vuosina, mikä saattaa vaikuttaa siihen, että videokuvaaminen ei ainakaan toistaiseksi ole yhtä yleistä kuin valokuvaaminen.

Sekä tytöistä että pojista selvä enemmistö ottaa mieluummin kännykällänsä valokuvia kuin videokuvaa. Kuitenkin tämän tuloksen sisällä tytöistä suurempi joukko valitsee valokuvan, pojista videokuvan. Tytöt kuvaavat kännyköillään säännöllisemmin kuin pojat. Tytöille kännykällä valokuvaaminen on myös jossain määrin tärkeämpää kuin pojille, kun taas pojista suurempi joukko pitää videokuvaamista itselleen erittäin tärkeänä. Sukupuoli siis näyttäisi vaikuttavan valintaan valo- tai videokuvaamisen välillä tämän aineiston perusteella, vaikka prosentuaalisesti erot eivät olekaan kovin suuria. Syytä siihen, miksi tytöt ottavat poikia mieluummin valokuvia ja pojat videoita, ei kuitenkaan voida näiden tulosten perusteella

selvittää.

Kotilainen ja Suoninen (2013) nostavat esiin sen, että vaikka tytöt ja pojat julkaisevat tekemiään tuotteita, tytöt tekevät niin lähiympäristössään ja pojat laajemmalle yleisölle. LATU-aineiston perusteella omien kuvien julkaiseminen internetissä on hyvin harvinaista, mutta pojista hieman suurempi joukko julkaisi kuviaan internetissä kuin tytöistä. Samankaltainen käyttäytymismalli on siis heikosti havaittavissa myös LATU-tuloksissa; poikien toiminta vaikuttaa hieman julkisemmalla kuin tyttöjen. Mistä tämä käyttäytymistapa kumpuaa? Rohkaistaanko poikia näkyvämpään toimintaan kuin tyttöjä? Kyseessä saattaa olla se, että tyttöjen mediankäyttöä rajoitetaan enemmän kuin poikien (Suoninen 2013). Enemmän lasten toiminnasta yleensä kertoo kuitenkin se, että kuvia näytetään hyvin ahkerasti kavereille. Tämä kertoo kuvaamisen sosiaalisesta luonteesta. Toisaalta sekä tyttöjen että poikien kohdalla on noin 16 % vähemmistö, joka ei näytä kuviaan kenellekään. Valinnat ovatkin hyvin yksilöllisiä.

Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen mukaan pojat pelasivat pelikoneella tyttöjä säännöllisemmin. Myös vuoden 2012 Lasten mediabarometrin mukaan suurimmat erot tyttöjen ja poikien välillä liittyivät pelaamiseen, sillä pojilla on enemmän pelikonsoleita ja he pelaavat tyttöjä säännöllisemmin. LATU-tulosten perusteella ei voida osoittaa huomattavia eroja tyttöjen ja poikien pelaamisen välillä. Yksi selkeä ero on kuitenkin se, että pojat pelaavat kännykällänsä mieluummin kuin tytöt. Muutoin pelaaminen vaikuttaa tytöille ja pojille yhtä tärkeältä. Tytöistä ja pojista huomattava enemmistö ja lähestulkoon yhtä suuri joukko on liittynyt internetissä johonkin peliyhteisöön. On vaikeaa arvailla, miksi kännykän käyttäminen pelivälineenä sitten on poikien kohdalla yleisempää. Kännykällähän pelataan yhtä lailla

puhelimien omia pelejä kuin pelejä internetissä. Saattaa olla, että Lasten mediabarometrissä (Suoninen 2013) esiin tullut huomio siitä, että tytöt saavat harvemmin luvan käyttää kännykällänsä internetiä, vaikuttaa juuri tässä.

Lasten kertoessa tarkemmin lempipeleistään eroja alkoi tulla esiin enemmänkin. Samoin kuin aiemmissa tutkimuksissa on todettu, tytöt ja pojat pitävät hyvin erilaisista peleistä. On hyvä muistaa, että sukupuoli ei ole ainoastaan biologista, vaan sosiaalinen konstruktio (Thorne 1993). Voidaan miettiä, ovatko mieltymykset erilaisiin peleihin tulosta biologiasta vai sosiaalisista käytänteistä. Tytöille ja pojille tehdään ja markkinoidaan hyvin erilaisia pelejä, joiden visuaalisesta ilmeestä jo näkee, kummalle sukupuolelle kyseinen peli on tarkoitettu. Joitakin pelejä kyllä pelaavat sekä tytöt että pojat (esimerkiksi Pro Hotelli). Olisi äärimmäisen kiinnostavaa tutkia myöhemmässä tutkimuksessa, miten erilaiset mieltymykset kehittyvät peleihin ja pelaamiseen liittyen.

Jokainen haastatteleman tytö kerton viettävänsä aikaa *goSupermodel*-pelissä internetissä. Monella tapaa siirtyminen paperinukeista Barbie-nukkejen kautta virtuaalisen mallitoimiston pitoon ei ole ollut radikaali. Muutos on suorastaan ollut pökökerrättävän pieni, jos nettimallitoimistoa ajattelee nukkeleikin versiona. Toisaalta muutoksena aiempaan on keskipisteeseen noussut kaupallisuus, sillä mallitoimiston mallinukeilla tavoitellaan ”rahaa ja mainetta” ja niiden saavuttamiseksi peliin myös kuluu vaihtelevia määriä lapsen tai tämän vanhempien rahaa. Kiinnostavaa onkin mielestäni *goSupermodel*-pelissä näkyvä ja entisestään vahvistunut vastakkainasettelu voimaantumisen ja kuluttamisen välillä. Laukkanen ja Mulari (2011: 182) kysyvät: ”Edellyttääkö voimaantuminen oikeanlaisen ulkonäön ja identiteetin ostamista?” On olemassa monia tapoja olla tyt-

tö, ja jossain määrin asenneilmasto on muuttunut sallivammaksi esimerkiksi vähemmistöille. Kuitenkin kaupallisuus astuu kuvaan välittömästi, sillä johonkin ryhmään kuuluminen on lapsille ensiarvoisen tärkeää ja se kerrotaan hyvin herkästi vaatteilla tai asusteilla tai muilla ostettavilla tuotteilla. Siten ryhmään kuulumisen, mikä monin tavoin voimauttaa lasta, mahdollistuu tai ainakin helpottuu kuluttamisen kautta. Varmasti myös samojen pelien pelaaminen vahvistaa tiettyyn ryhmään kuulumista hyvin voimakkaasti sekä tyttöjen että poikien kohdalla. Sitä kautta tietyistä peleistä voikin tulla suosittuja kokonaisen luokan, koulun tai ikäluokan kesken.

Kaupallisuutta ihannoivat pelit tuntuvat vastenmielisiltä, ja niiden tuomitsemiseen sortuu hyvin helposti ja lähes huomaamattaan. Esimerkiksi television saippuasarjoja pidetään melko yleisesti ottaen arvottomana viihteenä, mutta hyvin kiinnostavassa Peter Friedmanin ohjaamassa dokumentissa *Poor Consuelo Conquers the World* (2011) osoitetaan, että saippuasarjojen tarjoamilla esimerkeillä on ollut hyvin konkreettisia vaikutuksia ihmisten arkeen. Dokumentin mukaan Meksikossa Miguel Sabidon tuottamilla sarjoilla on jopa pystytty vaikuttamaan aikuisten koulunkäyntiin, perheväkivaltaan ja saatu syntyvyysluvut laskuun. Hieman samalla tapaa esimerkiksi tytöille tarjotuissa ainakin päällisin puolin kaupallisia ihanteita vaalivissa peleissä voisi olla potentiaalia johonkin aivan muuhun. Mitä niistä voitaisiin lasten kanssa oppia? Voitaaisiinko niiden avulla alkaa kyseenalaistaa kaupallisuutta? Tarinat kiinnostavat lapsia ja aikuisia, niihin samaistutaan ja niistä todistetusti opitaan. Minkälaisia tarinoita tytöille siis halutaan kertoa esimerkiksi pelien kautta? Kuka haluaa kasvattaa heistä maineesta ja rahasta unelmoivia aikuisia? Jos taas kilpailu motivoi poikia ja ohjaa heidän pelivalintojaan,

kuten useissa tutkimuksissa on toistettu, miten kasvattajien tulisi huomioida tämä? Lisäksi on hyvä muistaa, että tietyistä peleistä tulee lapsille tärkeitä eri syistä. Kaupallisilla tahoilla tietenkin on enemmän resursseja pelien kehittämiseen kuin yleishyödyllisillä, ja peleistä saadaan aikaan houkuttelevampia. Kaupallisuuden näkeminen jossakin pelissä ongelmana on kuitenkin ensisijaisesti aikuisen näkökulmasta kiinni, ei suinkaan lapsen. Lapset saattavat esimerkiksi nähdä kaupallisuuden läpi ja voivat löytää pelaamistaan peleistä tasoja ja merkityksiä, joita aikuinen ei osakaan nähdä.

Kaiken kaikkiaan tyttöjen ja poikien mediaan liittävissä toiminnassa ja mieltymyksissä on ollut ja on edelleen monenlaisia eroja. Vaikka samankaltaisuuteen ei olekaan syytä pyrkiä, syitä niiden taustalla pitäisi selvittää entistäkin tarkemmin, jotta koulunkin mediakasvatuksessa voitaisiin ottaa huomioon tytöt ja pojat edullisimmalla mahdollisella tavalla, mahdollisimman reilusti. Pitkään eläneet asenteet siitä, että pojat olisivat mediataidoiltaan tyttöjä edellä, voidaan onneksi kuopata tyystin. Rajoittamiseen ja kannustamiseen kannattaisi varmasti kouluissa ja muussa kasvatustyössä kiinnittää entistäkin enemmän huomiota, jottei lapsen sukupuoli suorastaan estäisi jotakin toimintaa medioiden parissa.

6.3 Oppimista koulun ulkopuolelta kouluun

Lähes sata vuotta sitten Dewey tunnisti, että lapsi tutustuu maailmaan kokeilemalla ja testailemalla, ja lapselle oppiminen onkin jatkuvaa kokeilua ja testaamista, mikä usein poikkeaa huomattavasti kouluoppimisesta (1997: 154). Ei siis ole ihme, että kännykän ja internetin käytön oppiminen on luonteeltaan juuri ko-

keilevaa. Pelaamista ja leikkimistä on monesti vaikea erottaa tällaisesta oppimisesta. Kokeilemallaan hassujenkin ideoiden toimivuutta lapsi oppii. Lisäksi itse tekemisellä, esimerkiksi itse kuvaamisella ja kuvatun materiaalin katsomisella on aktiviteettina selkeä ero, mutta jos niitä analysoidaan viihteen tai oppimisen kannalta, rajoja on paljon vaikeampi vetää. Itse tekemällä voidaan olettaa, että oppimista tapahtuu, mutta usein tekemiseen motivoi se, että lapsi kaipaa ajankulua tai itselleen jonkinlaista viihdettä. Siksi en lähtisi tiukasti erottelemaan toisistaan ”hyödytöntä” viihteen tekemistä tai kuluttamista ja ”hyödyllistä” tuottamista.

Pelaaminen ja leikkiminen linkittyvät myös suoraan sosiaalisuuteen ja kavereiden kanssa toimimiseen. Toisaalta itse aikuisena ajattelen, että oppimista tapahtuu ikään kuin leikin sivutuotteena ja sanallistan lasten toimintaa nimenomaan ”leikkimisenä”. Lapset itse saattavat olla asiasta aivan toista mieltä, ja puhua leikin sijaan esimerkiksi ”pelleilystä” tai ”viihteestä” (kuten haastatteluissa mainittiin), joilla heille onkin selvä ero. Esimerkiksi Nuorten vapaa-aikatutkimuksessa todetaan, että alle 10-vuotiaista selvä enemmistö kokee olevansa lapsi, mutta siitä eteenpäin muutos on vauhdikasta, ja kaksitoistavuotiaista vain viidennes pitää itseään lapsina (Myllyniemi & Berg 2013: 14–16). Itse olen ajatellut 8–12-vuotiaiden tutkimukseen osallistuneiden olevan lapsia miettimättä tarkemmin heidän omia määritelmiään itsestään. Tärkeintä on kuitenkin huomata kuinka huomattavasti tämän ikäisten toiminta kotona ja koulussa toisistaan poikkeaa. Kännykkä ja internet ovat selvästi suurempi osa lasten vapaa-aikaa kuin kouluarkea.

Kouluissa kännykät on kielletty ja kännykän hyödyntäminen koulutyössä on hyvin harvinaista. Tämä kävi selväksi lasten vastauksista sekä kyselylomakkeeseen että haastatteluissa.

Koulujen kännykkäkielto näkyy vahvana, mutta koulukohtaisia eroja kuitenkin on. Kännykkäkieltoa ei ilmeisesti juurikaan rikota. On hyvin mahdollista, että lapset noudattaisivat myös sääntöjä, jotka sallisivat kännykän käytön koulussa tiettyihin tarkoituksiin, kunhan tällaiset säännöt ensin laadittaisiin. Rakentavinta olisi sääntöjen laatiminen yhdessä lasten kanssa. Kännyköitä käytetään joskus oppitunneilla opettajan ohjauksessa esimerkiksi laskimena tai valokuvaamista varten. Lisäksi joissakin kouluissa kännykkää saa käyttää välitunneilla. Olisikin mahdollista miettiä monia uusia kännykän käyttötapoja koulutyön tukemiseksi. Haastatteluissa lapset ehdottivat esimerkiksi, että kännyköiden avulla voitaisiin alkaa pitää luokan tai koulun omaa blogia.

Lapsilla vaikuttaisi olevan paljon intoa kokeilla kännykän ja internetin käyttöä ja he osaavat myös pyytää apua varsinkin vertaistovereiltaan ja vanhemmiltaan, kun jokin asia ei onnistu. Toiminta kännykän ja internetin parissa on hyvin sosiaalista. Pulmissa ei käännytä opettajan puoleen, sillä lapsen media-arjesta huomattava osa on koulun ulkopuolella. Koulu voisikin oppia lapsilta kokeilevaa ja leikkivää asennetta, myös laitteiden luovaa väärinkäyttöä, josta saattaisi olla tuloksena uusia kehittämiskelpoja ideoita. Kännykkää ei esimerkiksi ole tarkoitus kiinnittää leikkijunaan ja laittaa kännykkäkameraa päälle, mutta jos sen on keksinyt tehdä, mitä muuta voisi keksiä tai miten muutoin kännykällä voisi kuvata, mitä aiheita? Uusi tapoja käyttää medialaitteita voisi miettiä ja kehittää yhteistyössä lasten kanssa. Muutosta vaaditaan ennen kaikkea opettajilta, joiden asenteesta vastaavien ideoiden toteutuminen on pitkälti kiinni. Lasten kohdalla vertaisoppimisen ote kun vaikuttaa olevan hallussa kuin luonnostaan.

Internetin käyttö oli koulujen opetukses-

sa huomattavasti tavallisempaa kuin kännykän, vaikka kaikkein useimmin internetiä käytetään kotona vapaa-ajalla. Näin ollen internetinkään käyttöä ei opita koulussa lainkaan siinä määrin kuin vapaa-ajalla yhdessä perheenjäsenten tai kavereiden kanssa. Tästä huolimatta myös koulussa opetetaan turvallista internetinkäyttöä, yksityisyyden suojaan ja tietoturvaan liittyviä asioita. Turvallisuudesta lapset tietävätkin hyvin paljon. Kouluissa siis opitaan mediataitoja, mutta hyvin erilaisia ja eri tavoin kuin kotona.

On käynyt selväksi, että Suomen kouluihin on hankittu vuosien varrella melko aktiivisesti uusinta uutta, mutta harmillisen usein hieno tekniikka jää käyttämättä. Kalliita laitteita myös varotaan antamasta oppilaiden käyttöön, jotta ne eivät hajoaisi. Haastateltujen lasten mukaan kouluissa oleva tieto- ja viestintätekniikka on ajantasaista. Laitteiden käyttöä kuitenkin säännöstellään ja rajataan myös koulun sisällä esimerkiksi ikärajoin. Tekniikan hyödyntäminen vaikuttaa vaihtelevan huomattavasti riippuen koulusta, oppiaineesta ja opettajasta, mutta tähän aiheeseen ei LATU-tutkimuksen piirissä paneuduttu. Viestintälaitteet kuitenkin kehittyvät niin huimaavaa tahtia, että koulujen on melko lailla mahdotonta pysyä perässä, jos ajatuksena on säilyä ajan hermolla teknisesti. Kouluissa jo olevia resursseja ei ehkä nähdä tai osata hyödyntää. Olisi tärkeää huomata, että kaikilla pienilläkin koululaisilla on esimerkiksi oma kännykkä, joka mahdollistaisi ilman lisähankintoja monenlaisia mediakasvatushetkiä. Mitä mediateknologiaa koululla jo on, ja mitä lapset tuovat kouluun päivittäin? Mitä olemassa olevien resurssien kanssa olisi mahdollista tehdä ilman uusia teknologiahankintoja?

Useiden tutkijoiden mukaan (ks. esim. Kupiainen 2005; Christensen & Tuften 2010) mediakasvatuksessa oppijoiden henkilökoh- taisen median tulisi olla mediakasvatuksessa

aiempaa keskeisempää. Vaikuttaakin siltä, että koulusta pyritään muovaamaan aiempaa vuorovaikutteisempi paikka ja vahvistaa yhteisöllisyyttä esimerkiksi vertaisoppimisen kautta (ks. esim. Suoranta 2003; Välijärvi 2011; OPS 2016 luonnos). Oppijat ovat siirtymässä entistä enemmän parrasvaloihin, kun heille vapaa-ajalla tärkeitä asioita ja kiinnostuksen kohteita halutaan tuoda myös osaksi oppimista ja kouluarkea entistä enemmän. Tällaisen asenteen kautta myös lasten vapaa-ajalla tekemille kuville, videoille ja nettisisällölle voidaan antaa asiaankuuluvaa arvostusta. Lisäksi lapset olivat jo haastattelutilanteessa valmiita ideoimaan, miten kännykkää ja internetiä voitaisiin käyttää koulussa entistä enemmän. Monilla lapsilla on asenne, joka mahdollistaisi yhdessä ideoimisen ja vuorovaikutteisen oppimisen, mikä ei varmasti ole yllättävää. Vastaavalla asenteella oltiin turkulaisissa kouluissa ryhdytty bloggaamaan ja saatu hyvin positiivisia tuloksia. Näen lasten mukaan ottamisessa hyvin paljon käyttämätöntä potentiaalia koulutyöhön liittyen ja erityisesti suhteessa mediakasvatukseen, sillä lapset ovat oman media-arkensa parhaita asiantuntijoita.

Jo 1950-luvulta lähtien mediakasvatus vaihtelevin nimin ja painotuksin on nähty tärkeäksi osaksi kasvatustyötä (Kupiainen ym. 2007). Peruskoulussa mediakasvatukselle ei kuitenkaan ole osoitettu omaa oppiainetta, vaan siihen liittyviä sisältöjä on opetettu useissa oppiaineissa, joista äidinkielen ja kuvataideopetuksen osuus on selkeimmin nähtävissä myös opetussuunnitelmatasolla. Vuoden 2016 opetussuunnitelman luonnoksessa esiintuotu monilukutaidon opettaminen ei välttämättä vastaa siihen, että lasten mediankäyttötaidot vaihtelevat hyvin paljon. Monilukutaito ja tieto- ja viestintätekniikan osaaminen ovat oivallisia tavoitteita peruskoulun opetuksessa, mutta

mielestäni niiden opettaminen olisi tiukemmin sidottava tiettyjen oppiaineiden opetuksen piiriin, eikä heittää palloa toteuttamisesta kaikille oppiaineille yhtä aikaa. Ensimmäisenä askeleena ei olisi niinkään koulujen tekniseen laitteistoon panostaminen, vaan konkreettiset ohjeet siitä, minkä oppiaineen piiriin mikäkin mediaan liittyvä osa-alue kuuluu. Mielestäni toimivin ratkaisu olisi oman oppiaineen luominen mediakasvatukselle. Vaihtoehtoisesti mediakasvatusta voisi entistä enemmän liittää yhteen kuvataideopetuksen kanssa.

Olisiko kuvataideopetuksen mahdollista muuttua niin, että mediakasvatuksen roolia tehtäisiin entistä suurempi osa sitä, ja vaikuttaisiko sellainen muutos poikien kiinnostukseen koko kuvataidetta kohtaan? Koska on huomattu (ks. Laitinen ym. 2011; Vira & Pohjakallio 2011), että poikien suhtautuminen kuvataideopetukseen on huomattavasti tyttöjä negatiivisempaa ja arvosanoilla mitaten he pärjäävät kuvataidetunneilla tyttöjä huonommin, on tarpeen miettiä ratkaisuja tilanteen muuttamiseksi. Kuvataideopetuksessa voisi olla tilaa muutokselle, sillä se selvästi puhuttelee tyttöjä enemmän kuin poikia. Tämä ei voi olla kenellekään eduksi. Vaikka Taito- ja taideaineiden oppimistulosten selvityksessä (Laitinen 2011) tarkasteltiin 9. luokkalaisia, lasten asenteet kuvataiteeseen ja muihin oppiaineisiin rakentuvat vuosien aikana. Minkä ikäisinä poikien negatiivinen asenne kuvataiteeseen kehittyi? Lisäksi samaisessa selvityksessä opettajilla ja oppilailla oli melko erilaiset käsitykset kuvataideopetuksesta käytännössä. Olisi kiinnostavaa tietää, voisivatko erot opettajien ja oppilaiden käsitysten välillä kaventua, jos opetuksesta tehtäisiin entistä läpinäkyvämpää. Tällä tarkoitan sitä, että oppilaille avattaisiin syvemmin opetuksen sisältöjä ja tavoitteita, joiden toteutustavoista useammin myös päätettäisiin oppilaiden

kanssa keskustellen.

Aitoa demokratiaa, yhteiskunnan uudistamista ja kriittistä kansalaisuutta vaalivaan kasvatukseen sisältyy ajatus monikulttuurisesta, monet näkökulmat ja vähemmistökulttuurit huomioonottavasta kasvatuksesta. Räsänen (2008: 277) näkee, että kuvataiteessa monikulttuuriselle ja kriittiselle kasvatukselle olisi paljon tilaa, kunhan oppiaineiden tavoitteista saataisiin selkeyttä ja opetussisällöt uudistettua. Kuvataideopettajan rooli on Räsäsen mukaan toimia välittäjänä esimerkiksi oppilaiden ja taidemaailmaan välillä (2008: 290–291). Myös Anttila (2011: 151) kirjoittaa taiteen tiedosta välittämisen kautta, miten tieto välittyy taiteessa ja taiteesta. Mediakasvatukseen liittyen englanninkielinen *mediator* sopii myös mielestäni kuvaamaan opettajan tehtävää erinomaisesti, koska kaikessa ei voi olla suoranainen asiantuntija. Sen sijaan on oltava välissä oleva aikuinen, välittäjä, joka ottaa itselleen vieraista asioista keskustellen ja vuorovaikutuksessa. Tällaiseen konkreettisen välittämisen toimintaan lisäisin vielä bell hooksin (1994) peräänkuuluttaman empatian, välittämisen, tärkeyden. Juuri tältä pohjalta voitaisiin rakentaa uudenlaista kuvataide- ja mediakasvatusta peruskouluihin. Kuvataideopettaja voisi välittää oppiaineen sisältöjä oppijoille aivan yhtä lailla kuin hän välittäisi oppijoilta tietoa yhteiseen opetukseen. Tällä kaikella en tarkoita sitä, että media olisi automaattisesti jollakin tapaa enemmän poikien kuin tyttöjen juttu ja sitä kautta ratkaisu kuvataideopetuksen ongelmaan. Epäilen kuitenkin, että kuvataideopetuksen uudistaminen mediakasvatuksen kautta voisi olla molemmille sukupuolille antoisaa ja mielekästä, ja kiinnittäisi kuvataideopetuksen entistä tiukemmin tähän aikaan.

Lisäksi kävi selväksi, että kuvan kautta ja kuvan avulla itsensä ilmaisu on monille hy-

vin nuorillekin lapsille luonnollinen tapa olla maailmassa, mihin juuri kuvataideopetus voisi tarttua myös kännyköiden ja internetin osalta. Omien kuvien ja videoiden avulla lasten oli myös helpompaa sanallistaa kokemaansa. Kuvamateriaalin tuottamisessa vaikuttavat hyvin henkilökohtaiset motiivit, ja omasta tuottamisesta ja motiiveista puhuminen harjaannuttaisi myös taitoa keskustella kuvista yleensäkin. Tämä voisi auttaa kaikenlaiseen muuhun visuaaliseen kuvastoon tutustumisessa kouluopetuksessa, kun lähtökohtana olisikin itse tuotettu materiaali. Näen, että kyseessä on varteenotettava lisä kuvataideopetukseen kaikissa peruskouluissa.

6.4 Mitä seuraavaksi?

bell hooks (1994) kirjoittaa oppijan avoimen kohtaamisen, empatian ja välittämisen tärkeydestä opetustyössä. Haluaisinkin kasvaa opettajaksi, jolla on nämä ominaisuudet hallussaan ja jatkaa sekä olennaisten kysymysten että vastausten etsimistä. Näin jälkikäteen huomaan, että olisi ollut kaikkein edullisinta laatia kyselylomake yhdessä lasten kanssa, kuten Pirkko Anttila ehdottaa (2006: 260). Vaihtoehtoa ei tuolloin harkittu, mutta se olisi ehdottomasti sopinut tavoitteeseen selvittää lasten arkea kysymällä heiltä itseltään. Siten olisimme ehkä pystyneet kysymään aiheesta monipuolisemmin ja syvällisemmin jo lomakkeella. Myös kysymysrunkoa haastatteluja varten olisi ollut mielekästä rakentaa lasten kanssa keskustellen.

Monessa asiassa, kuten lasten internetin käytössä, raapaistiin LATU-hankkeen osalta vasta pintaa. Tutkimusta voisi jatkaa moneen suuntaan, joita nostin esille jo aiemminkin. Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeessa (Lahikainen ym. 2005) todettiin, että television

katsominen nousi tieto- ja pelikoneiden käyttämistä huomattavasti säännöllisemmäksi. Televisio ei kuulunut LATU-tutkimuksen piiriin, mutta olisi tältä pohjalta ollut kiinnostava selvittää, miten kymmenessä vuodessa huomattavasti muuttuneet televisionkatselutavat vaikuttavat lasten arjessa suhteessa muuhun mediatoimintaan.

Opinnäytetyönprosessin aikana olen kiinnostunut myös leikistä ja merkityksistä, joita lapset omalle toiminnalleen antavat. Haluaisin päästä syvemmälle heidän maailmaansa. Lisäksi se, että lasten vastauksissa koulussa tapahtuvasta mediakasvatuksesta ei tule kovin mairittelevaa kuvaa, on kuitenkin heidän kokemuksiinsa ja muistiinsa sidottu. Epäilen vahvasti, että opettajilta kysyttäessä esimerkkejä varsinkin internetin käytöstä opetuksessa olisi tullut esiin monipuolisemmin. Aiheen tutkimusta olisi kiinnostavaa jatkaa myös opettajien näkökulmasta.

Jos tulevaisuudessa teen tutkimusta, yrittäisin ottaa tutkittavan ryhmän mukaan jo tutkimuksen suunnitteluvaiheessa. Avaimena itselleni mielekkäälle tutkimukselle on Eeva Anttilan lause: ”Taiteen tieto syntyy kohtaamisessa” (2011: 170). Samalla tavalla taidekasvatuksen ja taidekasvatuksen tutkimuksen tieto voi syntyä vain kohtaamisissa ihmisten, ilmiöiden tai itse taiteen kanssa. Kohtaamiset ja vuoropuhelun salliminen voivat viedä tutkimuksen itselle tuntemattomiin suuntiin. Kaikkiaan vaikeinta on ollut kysyä oikeita kysymyksiä, mutta niidenkin löytäminen on helpottanut työskentely yhdessä muiden kanssa. LATU-projektin aikana yhteistyö tutkimusryhmänä ja keskustelut myös muiden ihmisten kanssa ovat jatkuvasti muokanneet hiljalleen kuoriutuvaa tietoani lasten omaehtoisesta mediankäytöstä.

7 Yhteenveto

Opinnäytetyössäni olen tarkastellut lasten mediankäyttötapoja ja kysynyt, mitä koulu voisi oppia lasten omaehtoisesta eli vapaa-ajalla tapahtuvasta toiminnasta internetin ja kännykän parissa. Työni on osa LATU (Lapset tuottavat) -tutkimushanketta, jonka vetäjänä on ollut Sara Sintonen ja muina opiskelijajäseninä Olli Noroviita ja Tuomas Kauppinen. LATU-hankkeessa on tarkasteltu 8–12-vuotiaiden lasten mediankäyttöä eri näkökulmista ja tutkimusaineistoa on kerätty kyselylomakkeen ja haastatteluiden avulla. Lapsilta on lisäksi kerätty kuva- ja videomateriaalia tutkimuskäyttöön. Kyselylomakkeeseen saatiin 314 vastausta ja haastatteluja toteutettiin seitsemäntoista.

Olen vertaillut LATU-hankkeen tuloksia Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen tuloksiin (Lahikainen ym. 2005), Lapset netissä -julkaisuun (Kupiainen ym. 2013), Lapsiperheiden mediakyselyyn (Pääjärvi ym. 2013) ja Lasten mediabarometrin tuloksiin (Suoninen 2013). Verrattuna kymmenen vuoden takaisiin tutkimustuloksiin lasten kännykän ja internetin käyttö on lisääntynyt. Ensimmäinen oma kännykkä saadaan yleensä koulun alkaessa, ja lähes koko tutkitulla joukolla oli kännykkä. LATU-aineiston perusteella noin 10 % lapsista käyttää medialaitteita hyvin aktiivisesti ja toinen noin 10 & joukko passiivisesti. Enemmistö lapsista on mediatoimijoina jossakin hyvin aktiivisten ja melko passiivisten välissä. Olen tuonut esiin, että lapset ottavat kännyköillään valokuvia ja videoita säännöllisesti ja toimivat internetissä monipuolisesti, pääsääntöisesti kotona ollessaan. Oma kännykkä saa aikaan kuvaamista, ja

lapset kuvaavat arkeaan ja kiinnostuksen kohteitaan. Eläimien (lemmikkien), kavereiden ja luonnon kuvaaminen on hyvin yleistä tässä ikäryhmässä.

Aiemmissa tutkimuksissa eroja tyttöjen ja poikien mediankäytön välillä on osoitettu olevan varsinkin pelaamiseen liittyen, mutta LATU-aineiston perusteella en ole voinut osoittaa huomattavia sukupuolten välisiä eroja mediankäytössä. Joitakin eroja on, ja tytöt ja pojat vaikuttavat esimerkiksi mieltyvän erilaisiin peleihin. Pojat surffaavat internetissä ja pelaavat kännykällään hieman enemmän kuin tytöt. Pojat vaikuttavat myös yleisesti käyttävän internetiä jonkin verran aktiivisemmin ja se on heille tärkeämpää kuin tytöille. Tytöt taas ovat hieman aktiivisempia kännykkäkuvaajina. Eroihin syventymiseksi tulisi jatkaa haastattelujen tekemistä tai toteuttaa eri tavalla muotoiltu kyselytutkimus.

Samoin kuin Lapset ja tietoyhteiskunta -hankkeen mukaan (Lahikainen ym. 2005), LATU-aineiston valossa lapset toimivat medialaitteiden parissa kaikkein useimmin yksin tai ikätovereidensa kanssa. Myös medialaitteiden käytön oppiminen tapahtuu pitkälti yksin ja se on luonteeltaan jatkuvaa kokeilua ja testaamista. Lapsilla ei synnynnäisesti ole mediataitoja hallussaan, vaikka he alakouluikänsä mennessä olisivatkin oppineet melko taitaviksi. Lapsilla on kyky ajatella filosofisesti (ks. esim. Freese 1992) ja suhtautua maailmaan ihmetellen ja tutkien. He voivat oppia käyttämään laitteita tämän asenteen ansiosta. Vaikka kännykällä kuvataan, tehdään videoita ja ollaan

verkossa pääsääntöisesti yksin, usein toimitaan myös kavereiden tai sisarusten kanssa, mutta aikuiset jäävät tai jätetään ulkopuolelle lasten omista jutuista. Toiminta medioiden parissa on hyvin sosiaalista, mutta tässä ikäryhmässä internetissä toimitaan lähinnä jo ennestään tuttujen ihmisten kanssa, eikä solmita uusia tuttavuuksia.

Lapsiperheiden mediakyselyn (Pääjärvi ym. 2013) mukaan vanhemmat kokivat tuntevansa lastensa media-arkea hyvin. Olen tutkielmassani tuonut esiin, että lasten kokemuksen mukaan heidän vanhempansa tai muut kasvattajat eivät kuitenkaan tiedä, mitä lapset vapaa-ajalla medioiden parissa tekevät. Kasvattajat ovat keskustelleet lasten kännykän ja internetin käytöstä lähinnä suojelutarkoituksessa. Lapsille onkin pyritty opettamaan muun muassa turvallisia tapoja toimia netissä sekä kotona että koulussa. Syvällisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi mediasta ja median avulla lapset tarvitsisivat kasvattajien tukea. Sosiaalisessa mediassa toimimiseenkin lapset tarvitsisivat tukea aikuisilta, sillä siellä tarvittavat sosiaaliset ja muut taidot on erikseen opeteltava.

Tutkielmassani olen ammentanut kriittisestä pedagogiikasta, sillä olen halunnut kyseenalaistaa rakentavalla tavalla sitä, minkälaisesta mediakasvatuksesta lapset tällä hetkellä pääsevät osallisiksi koulussa. Kriittisen pedagogiikkaan liittyen olen tutustunut bell hooksin (1994) kirjoituksiin ja suomalaisista tutkijoista nostanut esiin varsinkin Juha Suorannan (2003 ja 2005) ja Juha Herkmanin (2007) tekstejä. Toimiessaan erilaisten medialaitteiden kanssa lapsi mitä luultavimmin hyötyisi kriittisestä asenteesta, jonka kehittymistä voitaisiin koulussa ja kotonakin tukea. Oppija tulisi kohdata avoimesti valmiina kiinnostumaan ja ymmärtämään juuri hänen mediamaailmaansa.

Koulun mediakasvatukseen olen tutus-

tunut voimassaolevan perusopetuksen opetus-suunnitelman perusteiden (OPS 2004) ja perusopetuksen opetussuunnitelman luonnoksen kautta (OPS 2016 luonnos (2012)). Kouluissa mediakasvatus mukaan lukien tieto- ja viestintätekniikan käyttö on pitkälti ollut äidinkielen ja kuvataiteen opettajien vastuulla, vaikka se samaan aikaan on ollut yksi kaikki oppiaineet leikkaava aihekokonaisuus. Käytännössä kuvataideopetuksessakin mediataitojen oppiminen vaikuttaa jääneen ohueksi (ks. Laitinen & Hil-mola 2011). Uuden opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa esiin tuotu monilukutaito jakaa lukutaitojen, kuten digitaalisen lukutaidon, opettamista useammille oppiaineille. Syvällisemmän mediakasvatuksen kannalta voisi olla tulevaisuudessa kannattavampaa joko perustaa aiheelle oma oppiaineensa tai esimerkiksi vahvistaa mediakasvatuksen osaa kuvataideopetuksessa entisestään.

Mediakasvatuksessa on vuosikymmeniä reagoitu uusiin teknologioihin, jotka ovat pitkälti määritelleet pedagogisia käytäntöjä. Kännykkää oli tällä hetkellä aiheellista tutkia, koska sen omistaminen yhdistää alakouluikäisiä lapsia. Silti hyvin pian kännykän saattaa syrjäyttää jokin uusi laite. Itse laite onkin toisarvoinen, ja oleellisempaa on keskittyä siihen, miten toimija laitetta käyttää ja mitä laitteen parissa toimiminen hänelle merkitsee. Tätä nykyä kouluissa kännykät on kielletty ja kännykän hyödyntäminen koulutyössä on hyvin harvinaista. Internetin käyttö oli koulujen opetuksessa tavallisempaa kuin kännykän. Olisikin mahdollista miettiä yhdessä lasten kanssa monia uusia kännykän ja internetin käyttötapoja koulutyön tukemiseksi.

Olen myös nostanut esiin esimerkiksi Helsingin Sanomissa ja Opettaja-lehdessä kulkuneena vuonna käytyä keskustelua liittyen lapsiin ja mediaan ja mediateknologiaan kouluissa.

Huoli liittyen lapsiin ja mediaan on korostunut toistuvasti, mutta lapsia itseään ei juuri ole kuultu aiheeseen liittyen. Lasten omat motiivit kännykän ja internetin käytössä ovat monimutkaisia, eikä kaikessa ole kyse vain viihteestä tai ajankulusta. Lapsi on utelias olento, joka ihmettelee ympäristöään ja suhtautuu siihen kysyvästi. Kännykkä ja internet ovatkin lapselle eräänlaisia uteliaisuusvälineitä, joiden käyttöä aikuinen voisi tukea ja osoittaa enemmän arvostusta lapsen omille jutuille.

Kouluissa oleva tieto- ja viestintätekniikka vaikuttaa olevan ajantasaisista, mutta laitteita ei välttämättä käytetä opetuksessa. Teknologisoituminen ja esimerkiksi internetin käyttö vain lisääntyvät ja ne korostuvat myös opetussuunnitelmatasolla. Teknologian roolin hahmottamiseksi tulevaisuuden koulussa lapset ja aikuiset voisivat toimia dialogisesti, sillä he ovat omien mediakulttuurinsa asiantuntijoita. Mediakasvatuksen kautta virallista kouluoppimista ja epävirallista oppimista, lasten vapaa-ajan media-arkea, voitaisiin nivoa lähemmäksi, mikä vahvistaisi nykyistä vuorovaikutteisemman

koulun syntymistä tulevaisuudessa. Mediakasvatuksen tulisi olla myös sukupuolisensitiivistä.

Jos mediakasvatuksen osuutta lisättäisiin kuvataideopetuksessa sisällyttäen siihen oppilaiden omaa media-arkea entistä enemmän, kuvataiteesta voisi tulla poikienkin mielestä nykyistä hyödyllisempi oppiaine (ks. Laitinen 2011). Itse tekeminen ja kuvallisuus ovat kuvataiteen vahvuuksia koulussa. Lapset tekevät kännyköillään ja internetissä määrällisesti ja laadullisesti paljon vapaa-ajallaan, ja tämän toiminnan arvostusta voitaisiin koulun puolesta lisätä tukemalla sitä myös opetuksessa. Se voisi sekä vahvistaa kuvataiteen tärkeyttä lasten silmissä että tuoda kaivattua arvostusta lasten omalle mediakulttuurille, jota usein syytää vähätellään. Kuitenkaan esimerkiksi lasten internetin käyttöön liittyen en opinnäytetyössäni päässyt kovin syvälle. Tutkimusprosessin aikana olen kiinnostunut entistäkin enemmän merkityksistä, joita lapset omalle toiminnalleen antavat, ja leikin suhteesta oppimiseen. Aiheen tutkimusta olisi kiinnostavaa jatkaa koulun sisällä myös opettajien näkökulmasta.

8 Lähteet

ALANEN, Leena. *Johdatus lapsuudentutkimukseen*. Teoksessa ALANEN, Leena & KARILA, Kirsti (toim.) (2009) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 9–30.

ALASUUTARI, Maarit. *Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa?* Teoksessa RUUSUVUORI, Johanna & TIITTULA, Liisa (toim.) (2005) *Haastattelu : Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 145–162.

ANTTILA, Eeva. *Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka*. Teoksessa ANTTILA, Eeva (toim.) (2011) *Taiteen jälki : taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–174.

ANTTILA, Pirkko (2006) *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Artefakta 16.

BELL, hooks (1994) *Teaching to transgress : Education as the Practice of freedom*. New York: Routledge.

DEWEY, Johan (1997[1916]) *Democracy and education : an introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.

EGAN, Kieran (1997) *The educated mind : how cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

von FEILITZEN, Cecilia. *Children's media use in global perspective*. SINGER, Dorothy G. ja SINGER, Jerome L. (toim.) (2012) *Handbook of children and the media*. SAGE. 379–394.

FREIRE, Paulo (2005[1968]) *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

FREESE, Hans-Ludwig (1992) *Lapset ovat filosofeja : ajatusmatkoja kasvaville ja kasvattajille*. Mannerheimin lastensuojeluliitto.

GIROUX, Henry A. & McLAREN, Peter L. (2001) *Kriittinen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.

HERKMAN, Juha (2007) *Kriittinen mediakasvatus*. Tampere: Vastapaino.

INKINEN, Tommi. *Johdattava polku lasten tietoyhteiskuntaan*. Teoksessa LAHIKAINEN, Anja Riitta, HIETALA, Pentti, INKINEN, Tommi, KANGASSALO, Marjatta, KIVIMÄKI, Riikka & MÄYRÄ, Frans (toim.) (2005) *Lapsuus mediamaailmassa : näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.

KELTIKANGAS-JÄRVINEN, Liisa (2010) *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.

KUPIAINEN, Reijo (2005) *Mediakasvatuksen eetos : fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

LAHIKAINEN, Anja Riitta, HIETALA, Pentti, INKINEN, Tommi, KANGASSALO, Marjatta, KIVIMÄKI, Riikka & MÄYRÄ, Frans (toim.) (2005) *Lapsuus mediamaailmassa : näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus.

LAITINEN, Sirkka & HILMOLA, Antti (toim.) (2011) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset : asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2011:11.

LAITINEN, Sirkka. *Kuvataide*. Teoksessa LAITINEN, Sirkka & HILMOLA, Antti (toim.) (2011) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset : asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2011:11. 96–155.

LAUKKANEN, Marjo & MULARI, Heta. *Tyttöjä mediassa, tyttöinä mediassa*. Teoksessa OJANEN, Karoliina, MULARI, Heta & AALTONEN Sanna (toim.) (2011) *Entäs tytöt : johdatus tyttö tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino. 173–212.

LEHTIMÄKI, Hanna & SUORANTA, Juha. *Tytöt ja pojat tietoyhteiskunnassa ja sen tutkimuksessa*. Teoksessa LAHIKAINEN, Anja Riitta, HIETALA, Pentti, INKINEN, Tommi, KANGASSALO, Marjatta, KIVIMÄKI, Riikka & MÄYRÄ, Frans (toim.) (2005) *Lapsuus mediamaailmassa : näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus. 185–199.

NYSSÖLÄ, Kari (2008) *Mediakulttuuri oppimisympäristönä*. Helsinki: Opetushallitus.

PAJU, Petri (2011) *Koulua on käytävä : etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 115.

PENNANEN, Suvi. *Lasten medialeikit päiväkodissa*. Teoksessa ALANEN, Leena & KARILA, Kirsti (toim.) (2009) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino. 182–206.

PIETILÄ, Ilkka. *Ryhmä- ja yksilöhaastattelun diskursiivinen analyysi. Kaksi aineistoa erilaisina vuorovaikutuksen kenttinä*. Teoksessa RUUSUVUORI, Johanna, NIKANDER, Pirjo & HYVÄRINEN Matti (toim.) (2010) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 212–241.

RASTAS, Anna. *Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa*. Teoksessa RUUSUVUORI, Johanna & TIITTULA, Liisa (toim.) (2005) *Haastattelu : tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 78–102.

RUUSUVUORI, Johanna. *Litteroijan muistilista*. Teoksessa RUUSUVUORI, Johanna, NIKANDER, Pirjo & HYVÄRINEN Matti (toim.) (2010) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 424–431.

RÄSÄNEN, Marjo (2008) *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

SEFTON-GREEN, Julian. *Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajankäynnin haasteet*. Teoksessa POHJOLA, Kirsi (toim.) (2011) *Uusi koulu : oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 85–98.

SEPPÄNEN, Janne & VÄLIVERRONEN, Esa (2012) *Mediayhteiskunta*. Tampere: Vastapaino.

SINTONEN, Sara (2012) *Susitunti : kohti digitaalisia lukutaitoja*. Tampere: Finn Lectura.

SUBRAHMANYAM, Kaveri ja GREENFIELD, Patricia. *Digital media and youth: games, internet, and development*. Teoksessa SINGER, Dorothy G. ja SINGER, Jerome L. (toim.) (2012) *Handbook of children and the media*. SAGE. 75–96.

SUORANTA, Juha (2005) *Radikaali kasvatus : kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.

SUORANTA, Juha (2003) *Kasvatus mediakulttuurissa : mitä kasvattajien tulee tietää*. Tampere: Vastapaino.

TARPLEY, Todd. *Children and new technologies*. Teoksessa SINGER, Dorothy G. ja SINGER, Jerome L. (toim.) (2012) *Handbook of children and the media*. SAGE. 63–73.

THORNE, Barrie (1993) *Gender play : girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.

UUSITALO, Niina. *Constructing media literacy as a civic competence*. Teoksessa KOTILAINEN, Sirkku & ARNOLDS-GRANLUND, Sol-Britt (toim.) (2010) *Media literacy education : Nordic perspectives*. Göteborg: Nordicom, Göteborgin yliopisto.

VALKONEN, Satu, PENNONEN, Marjo & LAHIKAINEN Anja Riitta. *Televisio pienten lasten arjessa*. Teoksessa LAHIKAINEN, Anja Riitta, HIETALA, Pentti, INKINEN, Tommi, KANGASSALO, Marjatta, KIVIMÄKI, Riikka & MÄYRÄ, Frans (toim.) (2005) *Lapsuus mediamaailmassa : näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan*. Helsinki: Gaudeamus, 54–91.

VARTO, Juha (2000) *Uutta tietoa : värityskirja tieteen filosofiaan*. Tampere: Tampereen yliopisto.

VIRA, Riitta & POHJAKALLIO, Pirkko. *Miksi poikia ei kuvataide kiinnosta?* Teoksessa LAITINEN, Sirkka & HILMOLA, Antti (toim.) (2011) *Taito- ja taideaineiden oppimistulokset : asiantuntijoiden arviointia*. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2011:11. 128–139

VÄLIJÄRVI, Jouni. *Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus*. Teoksessa POHJOLA, Kirsi (toim.) (2011) *Uusi koulu : oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 19–32.

ZHAO, Yong, QIU, Wei ja XIE, Naiyi. *Social networking, social gaming, texting*. Teoksessa SINGER, Dorothy G. ja SINGER, Jerome L. (toim.) (2012) *Handbook of children and the media*. SAGE. 97–112.

Verkkojulkaisut

(Linkit tarkistettu 20.9.2013)

KOTILAINEN, Sirkku & SUONINEN, Annikka. *Tyttöjen ja poikien nettikulttuurit mediakasvatuksen haasteena*. Teoksessa KUPIAINEN, Reijo, KOTILAINEN, Sirkku, NIKUNEN, Kaarina & SUONINEN, Annikka (toim.) (2013) *Lapset netissä : puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013. 16–24. <http://www.mediakasvatus.fi/files/ISBN978-952-67693-3-2.pdf>

KUPIAINEN, Reijo. *EU Kids Online : suomalaislasten netin käyttö, riskit ja mahdollisuudet*. Teoksessa KUPIAINEN,

Reijo, KOTILAINEN, Sirkku, NIKUNEN, Kaarina & SUONINEN, Annikka (toim.) (2013) *Lapset netissä : puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013. 6–15. <http://www.mediakasvatus.fi/files/ISBN978-952-67693-3-2.pdf>

KUPIAINEN, Reijo, SINTONEN, Sara & SUORANTA, Juha. *Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet*. Teoksessa KUPIAINEN, Reijo, KYNÄSLAHTI, Heikki & LEHTONEN, Miika (toim.) (2007) *Näkökulmia mediakasvatukseen*. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007.

Myllyniemi, Sami & Berg, Päivi (2013). *Nuoria liikkeellä! Nuorten vapaa-aikatutkimus 2013*. Nuorisotutkimusverkosto. Verkkojulkaisu. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/catalog/kirjat/nuorten-vapaa-aikatutkimus-2013> 3.8.2013.

OPS 2004. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. http://opetushallitus.fi/download/139848_pops_web.pdf

OPS 2016 luonnos (2012). *Luonnos perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiksi 2014*. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/146131_Luonnos_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiksi_VALMIS_14_11_2012.pdf

PÄÄJÄRVI, Saara, HAPPO, Hanna & PEKKALA, Leo (2013) *Lapsiperheiden mediakysely 2012 : 0–12-vuotiaiden lasten mediankäyttö ja kotien mediakasvatus huoltajien kuvaamina*. Mediakasvatus- ja kuvaohjelmakeskus, Kulttuuripoliittisen tutkimuksen edistämissätiö. <http://www.meku.fi/images/meku123.pdf>

SINTONEN, Sara, FORNARO, Salla, KAUPPINEN, Tuomas, NOROVIITA, Olli (2013) *Lapset mediatuottajina, 8–11-vuotiaiden suomalaisten kännykkäkuvaaminen ja heijastumia mediakasvatukseen*. <http://www.pelastakaalapset.fi/toiminta/mediakasvatus/>

SUONINEN, Annikka (2013) *Lasten mediabarometri 2012 : 10–12-vuotiaiden tyttöjen ja poikien mediankäyttö*. Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 62. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/lastenmediabarometri2012.pdf>

VARTO, Juha (2005) *Laadullisen tutkimuksen metodologia : metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia*. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (linkki tarkistettu 13.3.2013)

<http://www.oph.fi/ops2016/>

Artikkelit lehdissä

AALTONEN, Hannu (2013) Pojat pärjäävät, kun oppikirja vaihtuu verkkotekstiksi. Turun yliopisto, Aurora 1/2013: 22–24.

AHOLA, Mia (4.6.2013) Täsmäapua tekniikkapulmiin. Opettaja 23/2013: 24–25.

KASVI, Jyrki J. J. (14.5.2013) Virtuaalimaailmat ovat lasten tulevaisuutta. Helsingin Sanomat: Mielipide.

KIVINEN, O. & KAARAKAINEN, M.-T. (2012) Opetusta eriyttävä digitaalinen ReadIT-opetusohjelma lukemisstrategioiden harjaannuttamisessa. Artikkelit lehdessä Kasvatus, 43(4), 361–374.

KETTUNEN, Niko (15.6.2013) Nuorisotutkija: Insinööriajattelu pilaa Suomen koulut. Helsingin Sanomat: Tekniikka.

LIITEN, Marjukka (11.2.2013) Digivarustelu on koulussa huippua, mutta käyttö ontuu. Helsingin Sanomat: Kotimaa.

MÄKINEN, Vesa (14.6.2013) Hyväksikäyttö netissä yleistyy. Helsingin Sanomat: Kotimaa.

PAJURIUTTA, Satu (8.2.2013) Vanhempien vastuu yltää myös nettimaailmaan. Helsingin Sanomat: Kotimaa.

PEKKARINEN, Aino (26.10.2012) Vieläkö on verkkomörköjä? Opettaja 43/2012: 28–29.

PIETILÄ, Pauliina/STT (4.6.2013) Kuvapalvelut syrjäyttämässä Facebookin nuorten elämässä. Metro, Trendit: 10.

RUTONEN, Matti (26.10.2012) Mediamyrskyn silmässä. Opettaja 43/2012: 14–18.

SALONEN, Maria (20.5.2013) Tietokone ei korvaa muuta leikkimistä. Helsingin Sanomat: Mielipide.

TIKKANEN, Tiina (29.4.2013) Lisää laitteita kouluun? Opettaja 18–19/2013: 8–9.

TUOMINEN, Suvi (7.2.2013) Viisas aikuinen suoja lastaan internetissä. Helsingin Sanomat: Pääkirjoitus.

VAARNE, Ville (5.6.2013) Ekaluokkalaiset altistuvat kännykkäpornolle. Helsingin Sanomat: Kotimaa.

WALLINHEIMO, Sinuhe ja SIPILÄ, Juha (5.5.2013) Onko virtuaalimaailma nuorille uhka vai mahdollisuus? Helsingin Sanomat: Mielipide.

WILLBERG, Ulla (26.10.2012) Alakoulu sukelsi someen. Opettaja 43/2012: 20–23.

Muut lähteet

FRIEDMAN, Peter (2011) Poor Consuelo Conquers the World, dokumenttielokuva. Ranska.

9 Liitteet

Liite 1: Mediakysely

Mediakysely juuri sinulle

Vastaa kysymyksiin mahdollisimman rehellisesti. Joissakin kysymyksissä on vaihtoehtona "muu", siihen kohtaan voit kirjoittaa niitä juttuja, joita ei ole listattu valmiiksi. Olemme tosi iloisia kaikista saamistamme vastauksista!

Terveisin tutkijat: Tuomas, Olli, Salla ja Sara
*Pakollinen

1. Ikä *

8

2. Luokka *

3

3. Sukupuoli *

Tyttö

4. Äidinkielesi *

☐ Suomi

☐ Ruotsi

☐ Muu:

5. Asuinkunta *

Kännykkä ja minä

6. Onko sinulla oma kännykkä?

Kyllä

7. Kännykälläni voi...

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Ottaa valokuvia

☐ Ottaa videokuva

☐ Äänittää

☐ Muokata valokuvia tai videoita

☐ Pelata

☐ Käyttää Internetiä

☐ Soittaa puheluita

☐ Lähettää tekstiviestejä

8. Kuinka tärkeä oma kännykkäsi on sinulle?

1 2 3 4 5

Ei ollenkaan tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tosi tärkeä

9. Mitä mieluiten teet kännykälläsi?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Soitan puheluita

☐ Lähetän tekstiviestejä

☐ Kuuntelen musiikkia

☐ Selaan Internetiä

☐ Otan valokuvia

☐ Kuvaan videoita

☐ Pelaan

☐ Muu:

10. Kumpaa seuraavista kahdesta teet mieluummin kännykälläsi, otat valokuvia vai videokuva?

Otan valokuvia

Valokuvaaminen kännykällä

11. Missä paikoissa otat valokuvia kännykälläsi?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Kotona

☐ Koulussa

☐ Koulumatkalla

☐ Lomalla

☐ Kaverin luona

☐ Luonnossa

☐ Leikkipaikoissa

☐ Muu:

12. Minkälaisissa tilanteissa otat valokuvia kännykälläsi?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Kun tapahtuu jotain hauskaa tai jännittävää

☐ Kun huomaan jotain erikoista tai erilaista

☐ Tavallisissa tilanteissa kotona

☐ Harrastusten parissa

☐ Kavereiden kanssa leikkiessä

☐ Laittaakseni asioita muistiin

☐ Muu:

13. Kuinka usein otat kännykälläsi valokuvia?

☐ Joka päivä

☐ Muutaman kerran viikossa

☐ Kerran viikossa

☐ Kerran kuussa tai harvemmin

☐ En koskaan

14. Kenen kanssa kuvaat?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Yksin

☐ Kavereiden kanssa

☐ Sisarusten kanssa

☐ Vanhempien kanssa

☐ Opettajan kanssa

☐ Muu:

15. Kuinka tärkeää valokuvaaminen kännykällä sinulle on?

1 2 3 4 5

Ei ollenkaan tärkeää ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tosi tärkeää

16. Kerro meille mitä valokuvaat kännykälläsi?

Esim. kavereita, lemmikkieläimiä, luontoa, rakennuksia.

17. Suunnitteletko kuvien ottamista etukäteen?

Kyllä

18. Mitä teet kännykällä ottamillasi valokuvilla?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Tulostan

☐ Siirrän tietokoneelle

☐ Näytän kavereille

☐ Julkaisen niitä internetissä

☐ En näytä kuviani kenellekään

☐ Siirrän kaverin kännykkään

☐ Muokkaan niitä

☐ Muu:

19. Minkälaiset kännykällä ottamasi valokuvat ovat mielestäsi onnistuneita? Miksi?

20. Minkälaiset kännykällä ottamasi valokuvat ovat mielestäsi epäonnistuneita? Miksi?

Videokuvaaminen kännykällä

21. Minkälaisissa tilanteissa yleensä kuvaat kännykällä videoita?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Kavereitten kanssa vapaa-ajalla

☐ Koulussa

☐ Kotona ollessa yksin

☐ Kotona sisarusten tai kavereitten kanssa

☐ Kun olen käymässä jossain paikassa

☐ Kun olen katsomassa jotain esitystä

☐ Kun tapahtuu jotain erikoista

☐ Kun teen jotain hauskaa

☐ Muu:

22. Kuinka usein otat kännykälläsi videokuva?

☐ Joka päivä

☐ Muutaman kerran viikossa

☐ Kerran viikossa

☐ Kerran kuussa tai harvemmin

☐ En koskaan

23. Kuinka pitkiä itse kuvaamasi videot yleensä ovat?

Muutaman sekunnin

24. Kerro meille, minkälaiset kännykkävideot ovat mielestäsi onnistuneita? *

25. Kuinka tärkeää videokuvaaminen kännykällä sinulle on? *

1 2 3 4 5

Ei ollenkaan tärkeää ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tosi tärkeää

Kännykkä koulussa

26. Saako omaa kännykkää käyttää koulussa?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Soittamiseen

☐ Tekstiviestittelyyn

☐ Valokuvaamiseen

☐ Videokuvaamiseen

☐ Pelaamiseen

☐ Laskimena

☐ Äänittämiseen

☐ Musiikin kuuntelemiseen

☐ Kännykkää ei saa käyttää koulussa

☐ Muu:

27. Jos kännykkää on käytetty koulussa, niin missä oppiaineissa?

28. Jos kännykkää on käytetty jossain oppiaineessa, niin mitä sillä on tehty?

Netti

29. Missä tai milloin käytät Internetiä?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Kotona

☐ Koulun oppitunneilla

☐ Välitunneilla

☐ Kirjastossa

☐ Koulumatkalla

☐ Muu:

30. Mitä teet mieluiten Internetissä?

Voit valita useamman vaihtoehdon

☐ Pelaan

☐ Etsin tietoa

☐ Keskustelen kavereiden kanssa (chattailu)

☐ Luen blogeja

☐ Katselen videoita (esim. YouTube)

☐ Katselen televisio-ohjelmia (esim. Yle areena)

☐ Luen uutisia

☐ Muu:

31. Kuinka paljon keskimäärin käytät Internetiä päivässä?

Alle puoli tuntia

32. Jos olet tehnyt Internetiin itse jotakin, niin mitä?

☐ Oman blogin

☐ Omat kotisivut

☐ Ladannut valokuvia

☐ Ladannut videoita

☐ Ladannut musiikkia

☐ Jutellut keskustelupalstoilla

☐ Liittynyt johonkin peliyhteisöön

☐ Muu:

33. Käytetäänkö koulussa internetiä?

Kyllä, ohjatusti, esim. oppitunneilla

34. Mihin Internetiä käytetään koulussa?

Esim. Tiedonhakuun, tehtävien tekemiseen, videoiden katseluun, pelaamiseen.

35. Kuinka tärkeä asia netti on sinulle?

1 2 3 4 5

Ei ollenkaan tärkeä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Tosi tärkeä

Kiitos! Oli tosi kiva, kun vastasit kyselyymme.

Lähetä

Älä koskaan lähetä salasanaa Google-lomakkeiden kautta.

Palvelun tarjoaa [Google-dokumentit](#)

[Ilmoita väärinkäytöstä](#) - [Palveluehdot](#) - [Lisäehdot](#)

Liite 2: Sähköpostiviesti rehtoreille

Helsingin yliopisto / Opettajankoulutuslaitos
Aalto yliopisto / Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Pelastakaa Lapset ry / Lasten osallisuus ja valtauttava arki -hanke

13.11.2012

Hyvä rehtori,

Keskustelimme hetki sitten puhelimessa. Olisi hienoa, jos teidän koululta saataisiin myös vastauksia! Alla oleva linkki vie kyselyyn, joka toteutetaan LATU (Lapset tuottavat) -tutkimusprojektin puitteissa. Olemme iloisia, jos voitte osaltanne auttaa vastaajien löytämisessä.

Tutkimuskysely on suunnattu 3., 4. ja 5. luokkalaisille perusopetuksen oppilaille. Kyselyyn vastataan online eli vastaaminen vaatii verkkoyhteyden. Vastaamiseen menee noin puoli tuntia. Kyselyn vastaaminen voisi olla osana esimerkiksi äidinkielen, kuvataiteen tai tietotekniikan opetusta. Vastaajien henkilötiedot eivät tule millään tavalla ilmi, vastaukset käsitellään täysin luottamuksellisesti. Vastauksia toivotaan 23.11. mennessä.

LATU -tutkimusprojektissa selvitetään suomalaislasten mediakäyttöä ja erityisesti kännykkäaktiviteetteja. Kyselyn lisäksi tietoa hankitaan mm. haastatteluilla ja muilla menetelmillä. Tässä kyselyn linkki, jota voi sellaisenaan välittää eteenpäin. Sillä oppilaat pääsevät netissä lomakkeen pariin (kopioimalla nettiselaimen kokonaan).

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dGIUXzIZV3hYdDhVU0IYRnVIUWZFMIE6MQ>

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiinne.

Kiitos osallistumisestanne!

Tutkimusryhmän puolesta,
Salla Sofia Fornaro
maisteriopiskelija
Taidekasvatus
Aalto yliopisto
salla.fornaro@gmail.com
044 2664288

Liite 3: Tiedote koululle ja vanhemmille

12.2.2013

Helsingin yliopisto / Opettajankoulutuslaitos
Aalto-yliopisto / Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Pelastakaa Lapset ry / Lasten osallisuus ja valtauttava arki -hanke

Teen taidekasvatuksen lopputyötäni osana LATU (Lapset tuottavat) -tutkimusprojektia, joka alkoi syksyllä 2012. LATU tutkii lasten digitaalista osallisuutta ja omaehtoista mediatuottamista. Fokuksena on yhteisöllinen ja yksilöllinen luova tuottaminen ja jakaminen sekä oma tuotettu materiaali mm. oppimisen sisältönä ja välineenä. Tavoitteena on myös uusien mediapedagogisten ja -kasvatuksellisten toimintatapojen kehittäminen ja mallintaminen. Tutkimus toteutetaan yhteistyössä Pelastakaa Lapset organisaation kanssa Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoituksella.

Projektia vetää Sara Sintonen Helsingin yliopistosta ja mukana on itseni lisäksi kaksi opiskelijaa. Tähän mennessä olemme toteuttaneet laajan nettipohjaisen määrällisen haastattelututkimuksen, jossa saatiin vastauksia yli 300 lapselta ympäri Suomea. Nyt vuorossa on syventää aihetta laadullisten haastattelujen kautta.

Etsin haastateltaviksi viittä tai kuutta lasta, tyttöjä ja poikia, 3.–5. luokilta. Haastattelujen kautta pyrin saamaan lisää tietoa esimerkiksi lapsen motiveista ja toimintatavoista kännykän ja Internetin kanssa. Tämän takia olisi hyvä tietää, että lapsi lähtökohtaisesti toimii digitaalisen median parissa jossain määrin. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastateltavien lasten henkilöllisyys ei missään vaiheessa tutkimusta tule julki. Tutkimus valmistuu vuoden 2013 aikana.

Vastaan mielelläni mahdollisiin kysymyksiin!

Ystävällisin terveisin ja tutkimusryhmän puolesta,

Salla Sofia Fornaro
maisteriopiskelija
Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Visuaalinen kulttuurikasvatus
salla.fornaro@gmail.com

Liite 4: Suostumuslomake vanhemmille

LATU, lapset tuottavat -tutkimusprojekti 2012–2013

Helsingin yliopisto / Opettajankoulutuslaitos
Aalto-yliopisto / Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Pelastakaa Lapset ry / Lasten osallisuus ja valtauttava arki –hanke

Hyvä huoltaja, hyvät huoltajat,

Teen maisterin opinnäytetyötä osana LATU-tutkimusprojektia lasten median käyttämisestä ja erityisesti kännykkä- ja Internet-aktiviteeteista. Olisin iloinen, jos lapsenne voisi osallistua haastattelututkimukseen. Tutkimuksen puitteissa haastattelun 3.–5. luokkalaisia peruskoulun oppilaita, jotka ainakin jossain määrin ottavat valokuvia, tekevät videoita tai toimivat Internetissä.

Haastatteluun osallistuminen on täysin vapaaehtoista. Haastattelu tapahtuu kouluajan puitteissa koululla ja siihen kuluu noin yksi koulutunti (45 minuuttia). Haastattelun aikana toivon, että lapsi voisi näyttää minulle ottamiaan valokuvia tai videoita (esimerkiksi kännykällä otettuja) tai Internetiin tekemiään sisältöjä (esimerkiksi kotisivut, blogi). Haastattelu nauhoitetaan. Lisäksi lapsen näyttämät kuva- tai muut esimerkit dokumentoidaan.

Haastateltavan henkilötiedot eivät tule missään vaiheessa tutkimusta julki. Haastattelujen audionauhat ja muut dokumentoinnit käsitellään täysin luottamuksellisesti. Tutkimukseni valmistuu vuoden 2013 aikana.

(oppilaan nimi)

Saa osallistua haastattelututkimukseen.

(huoltajan allekirjoitus)

(huoltajan allekirjoitus)

KIITOS OSALLISTUMISESTA!

Tutkimusryhmän puolesta,

Salla Sofia Fornaro

maisteriopiskelija

Aalto-yliopisto, Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Visuaalinen kulttuurikasvatus

salla.fornaro@gmail.com

Liite 5: Haastattelurunko

Henkilötiedot ja tausta

Ikä ja luokka-aste ____

Sukupuoli: tyttö / poika

Asuinkunta

Perhe (onko sisaruksia), kaveritilanne, harrastukset

“KÄNNYKKÄ JA MÄ”

1. Kuinka kauan sulla on ollut kännykkä? Monesko toi kännykkä on? (jos on vaihtanut, miksi?)

2. Kauanko olet ottanut sillä valokuvia, videoita?

3. Kumpi on kivempaa, kuvien ottaminen vai videoiden tekeminen? Miksi?

4. Kuvaatko yleensä yksin vai kavereiden kanssa? Miksi?

5. Voiko sun kännykällä surffata netissä? Jos voi, mitä yleensä tekee silloin?

VALOKUVAAMINEN KÄNNYKÄLLÄ

1. Missä paikoissa/tilanteissa otat valokuvia?

2. Mitä aiheita kuvissasi on?

3. Suunnitteletko kuvaa etukäteen? - jos, niin miten?

4. Onko kuvan laadulla väliä?

5. Käytätkö jotain applikaatiota/kuvasovellusta ottaessasi kuvia?

6. Käytetäänkö kamerakännykkää opetuksessa / jossain kouluaineessa?

- jos, niin missä ja miten?

- jos, niin mitä olet oppinut kuvaamisesta?

7. Kuvaatko muuten koulussa? Jos kuvaat, niin mitä?

8. Muokkaatko ottamiasi kuvia? Jos, niin miten?

VIDEOKUVAAMINEN KÄNNYKÄLLÄ

1.Minkälaisia videoita yleensä teet itse kännykälläsi?

(Näytätkö joitain esimerkkejä kännykästäsi? Pyydetään kertomaan erityisesti ko. videoista)

2. Minkälaisissa tilanteissa sulle yleensä tulee mieleen, että kuvaan videoo?

3. Mitä ja ketä yleensä kuvaat?

4. Kuvaatko yksin vai kaverin/kavereiden kanssa? Miksi?

5. Mistä jutuista syntyy parhaat videot? Miksi?

6. Kuinka usein teet videoita?

7. Kuinka pitkiä sun videot yleensä on?

8. Mistä olet oppinut videoitten tekemistä kännykällä?

9. Mitä teet sitten kun olet kuvannut videoo?

Editoitko niitä?

10. Ootteko koskaan tehnyt koulussa videoita?

11. Oletko kuvannut koulussa joskus salaa?

ONNISTUMISESTA

1. Minkälaiset kuvat/videot ovat mielestäsi onnistuneita?

- näytä puhelimestasi 1-3 onnistunutta ja 1-3 epäonnistunutta valokuvaa (Haastattelijan tulisi kuvata nämä talteen, järjestelmäkamera varmaan paras vaihtoehto)

2. Minkälaiset kuvat/videot ovat mielestäsi epäonnistuneita / poistettavia?

3. Kenelle näytät / esität otoksiasi?

4. Vertailetko kuvia/videoita kavereittesi kanssa? Minkälaisia kuvia/videoita he ottavat?

5. Minkälaista palautetta olet saanut tekemistäsi kuvista/videoista?

NETTIELÄMÄÄ

1. Kuinka usein käytät nettiä? Onko oma kone, missä käyttää?

2. Mitä teet netissä?

(VOITKO NÄYTTÄÄ ESIMERKKEJÄ?)

a) Oletko ladannut (itse tekemiäsi) kuvia tai videoita nettiin? Minne? Miksi?

b) Oletko julkaissut jotakin kirjoittamaasi netissä (esim. fan fiction)?

c) Onko sinulla omat kotisivut tai blogi? Mistä aiheesta?

-> jos tekee jotain, voi yrittää selvittää, kuinka usein, miksi ja mitä se merkitsee?

3. Miten olet oppinut tekemään asioita netissä? Onko joku opettanut?

4. Missä oppiaineissa koulussa käytetään nettiä?

5. Mitä siellä silloin tehdään?

6. Käytetäänkö koulussa kännykkää oppimisessa? Missä ja miten? Missä voisi kuvitella siitä olevan hyötyä?